

**Hvilken betydning opplever elevene at elevsamtalen har for deres trivsel og mestring av skolehverdagen og gjennomføringen av videregående skole?**



eget foto

Fakultet for helsevitenskap  
Heidi Hansen

Master i helsefremmende arbeid  
Mai 2016

Antall ord: 1979

## INNHold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>FORORD</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>SAMMENDRAG</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>ABSTRACT SUMMARY</b> .....                                  | <b>6</b>  |
| <b>1. INNLEDNING</b> .....                                     | <b>7</b>  |
| 1.1. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLINGEN OG TEMABEGRENSNING.....    | 7         |
| 1.2. FORMÅLET MED MASTEROPPGAVEN .....                         | 8         |
| 1.3. PROBLEMSTILLINGEN.....                                    | 8         |
| 1.4. PRESISERING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....                | 9         |
| 1.5. SENTRALE BEGREPER .....                                   | 9         |
| 1.5.1. ELEV I VIDEREGÅENDE SKOLE .....                         | 10        |
| 1.5.2. ELEVSAMTALE .....                                       | 10        |
| 1.5.1. KONTAKTLÆRER .....                                      | 10        |
| 1.5.2. TRIVSEL.....  | 10        |
| 1.5.3. MESTRING .....  | 11        |
| 1.5.4. FRAFALL.....  | 11        |
| 1.6. PROBLEMSTILLINGENS RELEVANS TIL HELSEFREMMEDE ARBEID..... | 12        |
| 1.7. OPPGAVENS DISPOSISJON.....                                | 13        |
| <b>2. TEORIGRUNNLAG OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....           | <b>14</b> |
| 2.1. OPPGAVENS TEORETISKE REFERANSERAMME .....                 | 14        |
| 2.1.1. SALUTOGENESE OG EMPOWERMENT .....                       | 14        |
| 2.2. AKTUELL FORSKNING .....                                   | 16        |
| 2.2.1. ELEVSAMTALEN .....                                      | 16        |
| 2.2.2. ELEVENES TRIVSEL OG MESTRING .....                      | 17        |
| 2.2.3. RELASJONER.....   | 18        |
| 2.2.4. MEDBESTEMMELSE OG ELEVDEMOKRATI.....                    | 20        |
| 2.2.5. DROP-OUT OG FRAVÆR .....                                | 20        |
| <b>3. METODE</b> .....   | <b>21</b> |
| 3.1. VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....                    | 21        |
| 3.2. FORSKNINGSDESIGN.....                                     | 21        |
| 3.3. KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....                      | 22        |
| 3.4. FORFORSTÅELSE .....                                       | 23        |
| 3.5. REKRUTTERING AV UTVALG .....                              | 23        |

|             |   |           |
|-------------|---|-----------|
| 3.5.1.      | REKRUTTERING .....  | 23        |
| 3.5.2.      | STRATEGISK UTVALG .....   | 24        |
| 3.5.3.      | BESKRIVELSE AV EGEN ROLLE .....                                       | 24        |
| 3.6.        | UTARBEIDE INTERVJUGUIDE .....   | 25        |
| 3.7.        | GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....                                    | 26        |
| 3.7.1.      | INTERVJU MED RÅDGIVER FØR OPPSTART AV STUDIEN .....                   | 26        |
| 3.7.2.      | INDIVIDUELLE INTERVJUER .....   | 26        |
| 3.7.3.      | GRUPPEINTERVJU .....  | 27        |
| 3.7.4.      | REFLEKSJON OVER GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....                    | 28        |
| 3.8.        | TRANSKRIBERING .....  | 28        |
| 3.9.        | ANALYSE .....   | 28        |
| 3.10.       | METODEREFLEKSJON .....  | 32        |
| 3.11.       | VALIDITET (GYLDIGHET) OG RELIABILITET (PÅLITELIGHET) .....            | 32        |
| 3.12.       | FORSKNINGSETIKK .....   | 34        |
| 3.13.       | NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE (NSD) .....                 | 35        |
| <b>4.</b>   | <b>EMPIRI .....</b>   | <b>36</b> |
| 4.1.        | FORSKNINGSSPØRSMÅL 1 .....  | 36        |
| 4.1.1       | ELEVENES FORVENTNINGER OG TIDLIGERE ERFARINGER TIL ELEVSAMTALEN ..... | 36        |
| 4.1.2       | ENGASJEMENT OG OPPRIKTIGHET .....                                     | 38        |
| 4.2         | FORSKNINGSSPØRSMÅL 2 .....  | 41        |
| 4.2.1       | FORBEREDELSE OG INFORMASJON I FORKANT AV ELEVSAMTALEN .....           | 41        |
| 4.2.2       | ELEVENES MENINGER OM DET DE OPPLEVER SOM GODE ELEVSAMTALER .....      | 42        |
| 4.2.3       | HVA SKJER I ETTERKANT AV ELEVSAMTALENE? .....                         | 46        |
| <b>5.0.</b> | <b>DRØFTING .....</b>   | <b>48</b> |
| 5.1         | FORSKNINGSSPØRSMÅL 1 .....  | 48        |
| 5.1.1       | ELEVENES FORVENTNINGER OG TIDLIGERE ERFARINGER TIL ELEVSAMTALEN ..... | 48        |
| 5.1.2       | ENGASJEMENT OG OPPRIKTIGHET .....                                     | 51        |
| 5.2         | FORSKNINGSSPØRSMÅL 2 .....  | 54        |
| 5.2.1       | FORBEREDELSE OG INFORMASJON I FORKANT AV ELEVSAMTALEN .....           | 54        |
| 5.2.2       | ELEVENES MENINGER OM DET DE OPPLEVER SOM GODE ELEVSAMTALER .....      | 55        |
| 5.2.3       | HVA SKJER I ETTERKANT AV ELEVSAMTALENE? .....                         | 59        |
| <b>6.0.</b> | <b>OPPSUMMERING .....</b>   | <b>62</b> |
|             | <b>REFERANSER .....</b>   | <b>65</b> |
|             | <b>VEDLEGG .....</b>  | <b>69</b> |

## Forord

---

Jeg har opplevd arbeidet med masteroppgaven som krevende i en ellers travel hverdag med jobb og familie. Læring og refleksjon kan være strevsomt, samtidig har jeg opplevd dette som et meningsfullt og interessant arbeid. Det føles godt å være ved veis ende ☺.

Elevsamtalen som fenomen ble innført i skolen som obligatorisk tiltak i 2009, og det er begrensede mengder med litteratur på området og jeg håper arbeidet mitt kan være nyttig for både erfarne lærere og fremtidige lærere og gi en mer helsefremmende skole. Jeg håper også oppgaven kan være et bidrag innen flere fagområder innen helsefremmende arbeid.

Jeg vil først og fremst takke ungdommene jeg intervjuet, som raust delte sine historier, drømmer og tanker med meg. Uten dem ville ikke dette arbeidet vært mulig å få til.

Takk til alle lærere ved masterstudiet for et fint opplegg med en tydelig rød tråd gjennom hele studiet. Og alle dere medstudenter, takk for flotte og lærerike dager sammen med følelse av god støtte. En særlig stor takk til min veileder ved Høyskolen i Sør-Øst Norge, Grete Eide Rønningen for god veiledning og at hun har hatt stor tro på meg.

Takk til familie og venner for stor tålmodighet med meg og omtanke og oppmuntring i denne lange arbeidsprosessen. Takk til kollegaer for forståelse for min arbeidssituasjon.

Larvik, 13. mai 2016

Heidi Hansen

Kontaktinformasjon:

[Heidi.hansen59@gmail.com](mailto:Heidi.hansen59@gmail.com)

## Sammendrag

---

**Bakgrunn/problemstilling:** Undersøkelsens formål er å rette fokus mot elevsamtalen og elevenes utviklingsmuligheter. Hvordan kan elevsamtalen være med på å utvikle trivsel og mestring i skolehverdagen og påvirke drop out.

**Metode:** En beskrivende og fortolkende studie, hermeneutisk analyse. I studien er det hentet inspirasjon fra forskjellige områder innen helsefremmende arbeid. Jeg har særlig vært inspirert av begrepet «Helsefremmende skoler». Teoretisk lener studien seg hovedsakelig på Empowerment og Antonovskys teori om salutogenese. Det empiriske materialet er innhentet gjennom intervjuer med elever på en videregående skole i Vestfold.

**Funn:** I studiens forsøk på å besvare problemstillingen, blir elevenes erfaringer rundt elevsamtaler beskrevet. De to forskningsspørsmålene mine tar for seg elevenes holdninger til elevsamtalen og elevenes erfaringer rundt gjennomføringen av elevsamtalen og hva elevene opplever samtalen fører til. Funnene er tolket i forhold til elevens erfaringer og elevens opplevelse av trivsel og mestring i skolehverdagen.

**Diskusjon:** Undersøkelsen viser at lærerens rolle er viktig for elevenes trivsel og mestring. Anerkjennelse og empati fra lærer, maktfrie og oppriktige elevsamtaler hvor både lærer og elev ser muligheter for utvikling av trivsel og mestring i skolehverdagen. Funnene viser at det er mulig gjennom dialoger å øke elevenes aktive innsats, men det må skje ut fra en økt bevisstgjøring om hvilke muligheter som ligger og venter på å bli tatt i bruk.

**Nøkkelord:** elevsamtale, dialog, kontaktlærer, salutogenese, Empowerment, trivsel, mestring, drop out, SOC, elev, lærer, dialog, elevmedvirkning, læring.

## Abstract summary

---

**Background/problem:** The purpose of the study was to survey how the teacher- student dialogue may increase development and well-being for high-school students. It was also aimed to find out whether the student-teacher dialog influenced how students managed to cope with “school life”, and their tendency to drop out of school.

**Method:** This is a descriptive and interpretative study, hermeneutical analysis. The theoretical part is mainly based on Health Promotion, “Healthier school”, Empowerment and Antonovskys salutogenesis, while the empirical part of the study is based on intervenes of high –school students in Vestfold, Norway.

**Findings:** The study attempts to focus on students experiences around the pupil interviews described. The two research questions addressees the students ' attitudes toward teacher- student dialog and students' experiences around it. The findings are interpreted in terms of the student experience and student's perception of well-being and coping in school life.

**Discussion:** This study implicates the importance of the teachers position to enhance students well-being and coping at school. Acknowledgment and empathy as well as sincere teacher- student dialogs and equal individuals seems to be key factors to improve students well-being, coping and academic success. The study indicates that through dialogs between teachers and students, which is founded in an increased focus on the available possibilities in the school system, it is possible to increase each students effort.

**Keywords:** pupil conversation, dialogue, tutor, salutogenesis, empowerment, job satisfaction, coping, drop out, SOC, student, teacher, dialogue, student participation, learning.

---

## 1. Innledning

---

### 1.1. Bakgrunn for problemstillingen og temabegrensning

Jeg undersøkte elevsamtalens betydning i forhold til trivsel og mestring og mulig påvirkning på frafall, sett i et elevperspektiv. Jeg har særlig latt meg inspirere av Tjomsland og Viig (2015) «Læring og trivsel i en helsefremmende skole» hvor de omtaler den helsefremmende skole. De hevder at det er felles interesser og samme mål innen helse og skole: elever som trives på skolen og som føler tilhørighet har lettere for å lære og mestre. Frafall i videregående skole har lenge vært et stort problem, med negativ betydning for både enkeltmennesket og samfunnet (Nordahl, 2009). Ungdommer med lav eller manglende motivasjon velger oftere å slutte på skolen eller de får ikke fullført i fag. De mister viktige utviklingsmuligheter og det kan få store konsekvenser for helse og trivsel senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Ulike tiltak har vært satt inn uten at det har ført til store endringer, frafallet i videregående skole har stort sett holdt seg på samme nivå (Andersen & Bakken, 2016). Tiltakene som er gjort for å hindre frafall er bla flere skolereformer og ulike politiske utspill (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Fra politisk hold sies ”Fortsatt vet man svært lite om hvilke tiltak i videregående opplæring som har en signifikant effekt på frafallet” (Finansdepartementet, 2009). Et av tiltakene som beskrives i Kunnskapsdepartementet (2010) er innføringen av obligatoriske samtaler med eleven. Samtalen er en viktig del av kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev og den skal være et redskap for læring. Elevsamtaler mellom elev og lærer har vært praktisert sporadisk i skolen over lang tid, mens det først i 2009 ble innført som obligatorisk å ha elevsamtaler. Bakgrunnen for at kontaktlærer skal ha elevsamtalene er for å bedre relasjonen til eleven (Nordahl, 2009).

I videregående opplæring er det mindre frafall fra studiespesialiserende utdanningsprogram, frafallet kan se ut som et yrkesfagfenomen, men det har siden 2010 også vært en liten økning av frafallet på studieforberedende (Forebygging.no, 2010). I dag er det færre jobber for ufaglærte i forhold til tidligere, og derfor har konsekvensene for drop-out elever trolig blitt mer alvorlig ifølge Hernes (2010). De som ikke har fullført videregående skole har lavere

gjennomsnittsinntekt, flere er arbeidsledige og flere mottar trygd, enn de som har fullført (Utdanningsforbundet, 2016). I følge Helsedirektoratet (2015) har Senter for økonomisk forskning beregnet at samfunnet vil spare mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner årlig dersom andelen som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent. Utfordringene kan ikke løses av skolesektoren alene, flere parter som foresatte, familie, lokalsamfunn, organisasjoner og virksomheter må involveres (Helsedirektoratet, 2015).

## 1.2. Formålet med masteroppgaven

Formålet med oppgaven min er å gi et bidrag og utfyllende kunnskap innen eksisterende forskning. Det er av interesse for meg å få kunnskap om elevenes erfaringer om elevsamtalen med kontaktlærer. Å få mer kunnskap om emnet har en praktisk betydning fordi læreren bruker mye ressurser på samtale og det gjør elevene også. Elevsamtalen belyses i teori om salutogenese og Empowerment og målet med oppgaven er å fange opp elevenes erfaringer rundt elevsamtalen og mulighetene for å få til en mer helsefremmende skolehverdag som muligens vil påvirke frafallet.

## 1.3. Problemstillingen

Med begrunnelse i at frafallet har store konsekvenser for enkeltmennesker og for samfunnet og at det brukes mye tid og ressurser på elevsamtaler i skolen, har jeg i masteroppgaven min undersøkt hva elevene i videregående skole mener om elevsamtalen og hvilke erfaringer de har. Jeg valgte å undersøke dette i et elevperspektiv og jeg prøvde å få en bred tilnærming til hva elevene anså som viktig. I begrepet «Helsefremmende skoler» inngår fysisk, mentalt, emosjonelt og sosialt velvære (Tjomsland & Viig, 2015) og siden trivsel og mestring er sentralt i min problemstilling har jeg dette som et bakteppe.

### ***Hvilken betydning opplever elevene at elevsamtalen har for deres trivsel og mestring av skolehverdagen og gjennomføring av videregående skole?***

Hvorfor fortjener spørsmålet oppmerksomhet? Jeg hadde til hensikt å skaffe ny kunnskap om problemstillingen og forsøkte å belyse dette viktige temaet for å øke kunnskapsnivået rundt



obligatorisk elevsamtale. Det å synliggjøre hvordan trivsel og mestring kan være nyttig, kan gi oss flere tilnærminger til hvordan elevene kan klare å gjennomføre skolen (Son, 2011; White, 2011).

#### Forskningsspørsmål

1. Hva synes elevene om å ha elevsamtaler med kontaktlærer?
2. Hvordan opplever elevene at elevsamtalen utvikler deres trivsel og mestring i skolen?

#### 1.4. Presisering av forskningsspørsmålene

For å besvare problemstillingen hadde jeg to forskningsspørsmål med underpunkter. Forskningsspørsmålet var ment å gi informasjon om elevenes forventninger, erfaringer, engasjement og oppriktighet i forhold til å ha elevsamtalen. Jeg ønsket også å finne ut hva elevene tenkte om at alle skal gjennomføre elevsamtale enten de følte det var behov for å prate med læreren eller ikke, hvilke holdninger og synspunkter de hadde. Holdninger kan forklares som en lært predisposisjon med utgangspunkt i tidligere erfaringer i sosiale sammenhenger (Sander, 2015).

Hvordan opplever elevene at elevsamtalen utvikler deres trivsel og mestring i skolen var mitt andre forskningsspørsmål og jeg ønsket her å undersøke elevenes erfaringer med elevsamtalen. Hvilken informasjon fikk de og hvordan var planleggingen av elevsamtalen, hva anså elevene som en god elevsamtale og hvilken oppfølging og hjelpetiltak var det i etterkant av elevsamtalene? Jeg ønsket også å få kunnskap om elevsamtalene påvirket tanker om frafall.

#### 1.5. Sentrale begreper

Sentrale begrep som blir utdypet er: elev, elevsamtalen, kontaktlærer, trivsel og mestring, og frafall.

### 1.5.1. Elev i videregående skole

Betegnelsen «elev» brukes om: elev, lærling og lære kandidat (Utdanningsdirektoratet, 2006). For enkelthet skyld bruker jeg begrepet elev videre i oppgaven.

### 1.5.2. Elevsamtale

Eleven skal i løpet av skoleåret ha minst to obligatoriske, planlagte elevsamtaler med kontaktlærer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elevsamtalen kan defineres som: *”En elevsamtale er en planlagt og delvis systematisk samtale mellom elev eller ei gruppe elever og lærer, med sikte på å styrke elevens motivasjon og læringsutbytte. Samtalen utgjør et sammenbindende og kontinuerlig ledd i lærings- og utviklingsprosessen og har som overordnet mål å bidra til et dynamisk og godt arbeids- og læringsmiljø rundt elevene, klassen og skolen”* (Limstrand, 2014).

#### 1.5.1. Kontaktlærer

Opplæringsloven paragraf 8-2 sier kontaktlæreren er tiltrodd en særskilt rolle med ansvar for elevsamtalene (Limstrand, 2014). Utdanningsdirektoratet (2010) omtaler kontaktlærer som en lærer som har hovedansvaret for det praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene overfor enkeltelever. Kontaktlæreren har en sentral rolle når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø i klassen. Kontaktlæreren skal blant annet samtale med faglærerne om det psykososiale miljøet i klassen og hvordan enkeltelever har det. Det er også kontaktlærer som har ansvaret for den løpende kontakten med elevens foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2010).

#### 1.5.2. Trivsel

Siden skolen er en av de viktigste livsarenaer for ungdom, vil skoletrivsel oppleves som en sentral komponent av den totale trivselsopplevelsen i eget liv i følge Whitley, Huebner, Hills, og Valois (2012). Mæland (2010) mener at begrepet livskvalitet er et mer moderne uttrykk for helse, hvor også de psykologiske og sosiale aspektene ved tilværelsen er med. Begrepet

trivsel er hva elevene brukte når de skulle forklare opplevelsen av god helse ifølge Tjomsland og Viig (2015). Begrepsanbefaling fra Helsedirektoratet (2015) med utgangspunkt i hvordan trivselsbegrepet er brukt i norsk forskningssammenheng, i statlige styringsdokumenter og i dagligtalen, kan det argumenteres for at trivsel favner positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner. Ved «Å ha det godt» har trivselsbegrepet en helhetlig vurdering av hvordan livet oppleves generelt og i settingen med skoletrivsel. Trivsel kan brukes som et begrep for å kommunisere well-beingbegrepet (Helsedirektoratet, 2015). Når jeg videre i oppgaven bruker begrepet trivsel, ligger overnevnte tolkning i begrepet.

### 1.5.3. Mestring

For at eleven skal kunne lære og utvikle seg må de mestre på både faglig og sosiale område, og forventning om mestring er en av de beste predikatorene for gode karakterer i følge Hattie (2009). Begrepet mestring er situasjonsavhengig og skolefaglig kompetanse vil anvendes gjennom mestring, men det er ikke alltid elevene viser den kompetansen de har gjennom mestring. Det kan være elever som har nødvendig sosial kompetanse og likevel velger å ikke bruke den. Samtidig kan det være elever som ikke viser sin faglige kompetanse fordi det kan være risikabelt sosialt og i noen miljøer kan de bli kalt strebere (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Jeg vil i oppgaven bruke mestring både faglig og sosialt.

### 1.5.4. Frafall

98 prosent av 16 åringene begynner rett på videregående opplæring etter ungdomsskolen, og mange fullfører ikke skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2015). I følge Dybvik (2014) inneholder frafallstatistikken elever som har sluttet, elever som har fått karakteren 1 eller karakteren «ikke vurdert» i ett eller flere fag eller at de har brukt mer enn fem år på å gjennomføre videregående opplæring. I gjennomsnitt fullfører 70 prosent av elevene i videregående opplæring på normert tid i OECD-landene, tilsvarende tall for Norge er 57 prosent. Frafallet er størst innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Utdanningsdirektoratet, 2015).

## 1.6. Problemstillingens relevans til helsefremmende arbeid

Hvilken betydning opplever elevene at elevsamtalen har for deres trivsel og mestring av skolehverdagen og gjennomføring av videregående skole var min problemstilling, det er flere faktorer som gjør problemstilling relevant i forhold til helsefremmende arbeid.

Helse er et begrep som oppfattes og beskrives på forskjellige måter, begrepet helse kan være å ha overskudd i forhold til hverdagens krav (Hjort, 1982; Høgskolen i Sørøst Norge, 2008) .

Definisjon av helse er en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser (WHO, 1948). Alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (FN, 1989; Opplæringslova, 1998). I

Opplæringslova, 1998) finner jeg at skolens formål er å gi elevene mulighet til å utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998) . Dette formålet henger godt sammen med hva som sies fra WHO (2009) «..en tilstand av velvære (well-being) der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet og kan jobbe på en produktiv måte og ha mulighet til også å bidra overfor andre og i samfunnet.» Barns psykiske helse påvirker deres muligheter for læring, og læringsmiljøet har betydning for barns/ungdommers psykiske helse (Helsedirektoratet, 2015).

Ny folkehelselov (2012) sier fylkeskommunen skal fremme helse og forebygge sykdom i sin tjenesteyting, elever i videregående skole er under fylkeskommunens ansvarsområde. I Folkehelseloven løftes grunnleggende prinsipper for folkehelsearbeidet fram, det som er mest aktuelt for min oppgave er ”helse i alt vi gjør” og medvirkning.

Gjennom skolen er det mulig å nå ut til alle unge, skolen har en viktig rolle for å legge til rette for en god oppvekst hvor trivsel og mestring inngår (Regjeringen.no, 2015). Der pekes det på skolens rolle å fremme barn og unges trivsel, både som en del av en god oppvekst og for å fremme deres fremtidig mestring og livskvalitet. Lokalsamfunnet er å anse som den viktigste arenaen for å få kontroll over forhold som påvirker folkehelsen. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011). Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø (Opplæringslova, 1998). Jeg har valgt å tolke begrepet arbeidsmiljø og læringsmiljø som sammenliknbare settinger og velger å bruke denne forståelsen i min oppgave. ”Et godt og inkluderende læringsmiljø er å forstå som de

betingelser i skolen som fremmer elevenes helse, trivsel og sosiale og faglige læring.” (Nordahl, 2009). Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse, opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I følge Mæland, Hauger, og Lie (2009) er det en sterk sammenheng mellom frafall fra videregående opplæring og sosial ekskludering, dårligere helse, kriminalitet og dårlige materielle levekår og mindre aktiv deltakelse i samfunnet. Frafall er med på å forsterke sosial ulikhet, de får sjelden sjanser til andre tilbud i arbeidsmarkedet enn lavstausjobber. Konsekvensene av frafall i videregående skole er kortere forventet levealder og dårligere helse for de med lav utdanning. Drop out elever har større risiko for å bli unge uføre, falle utenfor arbeidsmarkedet og frafall øker generelt sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet (Hernes, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2010; *Ottawa Charter for Health Promotion*, 1986; Sæten, 2012; WHO, 1986).

Elever som opplever tilhørighet til medelever og lærere har større sannsynlighet til å gjennomføre obligatorisk skolegang og de har bedre psykisk helse enn de som ikke opplevde tilsvarende tilhørighet (Bond et al., 2007). Helsebegrepet henger sammen med læring og mestring mener Tjomsland og Viig (2015). Skolegang og utdanning påvirker elevenes helse, man også kan snu det andre veien og si at helse påvirker elevens skoleprestasjoner (Tjomsland & Viig, 2015). Det tydelige sammenhenger mellom fysisk og psykisk helse, trivsel, et godt læringsmiljø og skoleprestasjoner, og skolesektoren og helsesektoren har felles interesser. Ved å forene disse interessene blir skolen et bedre sted å lære og et bedre sted å være både for elever og lærere og vi får en helsefremmende skole mener Tjomsland og Viig (2015).

### 1.7. Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av 6 kapitler. Etter problemstilling og forskningsspørsmål i kapittel 1 forklares kort forklare begreper som er brukt i oppgaven. I kapittel 2 oppsummeres tidligere forskning, teorigrunnlag for oppgaven utdypes. I kapittel 3 beskrives metodedel og i kapittel 4 beskrives sentrale funn som drøftes opp mot teori og tidligere forskning, kapittel 5. Og til sist, i kapittel 6 oppsummeres funn og drøftinger. Litteraturlista er ordnet ved hjelp av End Note.

## 2. Teorigrunnlag og tidligere forskning

I dette kapitlet introduseres teoriene Salutogenese og Empowerment. Jeg har tatt med oversikt over aktuell forskning for min oppgave. Litteratursøk i databasene ERIC og Oria med søkeordene elevsamtale, utvikling, trivsel, mestring, kontaktlærer, videregående skole, Empowerment, salutogenese, SOC og Teachers councilings gav mange treff hver for seg, men i kombinasjoner var det ikke så stort omfang.

### 2.1. Oppgavens teoretiske referanseramme

Salutogenese og Empowerment er teorier som sorterer under helsefremmende arbeid i følge Eriksson og Lindström (2005). I forhold til min problemstilling: Hvilken betydning opplever elevene at elevsamtalen har for deres trivsel og mestring av skolehverdagen og gjennomføring av videregående skole, er både salutogenese og Empowerment aktuelle teorier.

#### 2.1.1. Salutogenese og Empowerment

Siden en sentral del av min masteroppgave dreier seg om trivsel og mestring og å delta i elevsamtaler er dette et teoretisk bakteppe for oppgaven.

#### **Salutogenese**

Salutogenese er en teori som fokuserer på hva som fremmer god helse, fysisk og psykisk, og gir individer økt mestring og velvære, helse forstås som et kontinuum på en akse mellom absolutt sykdom (dis-ease) og fullstendig sunnhet (ease) (Antonovsky, 1979, 2012). Hvordan vi klarer å takle stress og uventede forhold som oppstår, er det Antonovsky (2012) kaller sence of coherence, SOC. Det kan oversettes til norsk som opplevelse av sammenheng, og er evnen til å nyttiggjøre seg sin egen totale situasjon og egen kapasitet til å bruke tilgjengelige ressurser. Hvilke grunnholdninger den enkelte har i møtet med ulike hendelser er altså uttrykk for den personens SOC. Den enkelte person må håndtere situasjoner ut fra opplevelsen om situasjonen er begripelig, håndterbar og meningsfull. Å ha en sterk SOC er å være motivert for å håndtere stressende situasjoner, ha tro på at man forstår situasjonen og har ressurser tilgjengelig til å foreta seg noe, dette gir økt følelse av mestring og de får erfaringer som stimulerer til videre utvikling av SOC (Antonovsky, 2012). SOC er særlig relatert til psykisk helse (Eriksson & Lindström, 2005).

Noen viktige sentrale mestringsressurser som kan være aktuelle for å håndtere situasjoner er kultur og deltakelse på ulike arenaer, nære bånd til andre og sosial støtte, god helse og god økonomi, mestringsstrategier kjennetegnet av høy grad av rasjonalitet, fleksibilitet, vidsyn og forutsigbarhet, evne til handling og regulering av følelser, kunnskap og intelligens er kognitive ressurser, identitet er en ressurs på det emosjonelle nivå og omhandler opplevelsen personen har av seg selv. Kvaliteten på den sosiale støtten og nære emosjonelle bånd er spesielt viktig ifølge (Antonovsky, 2012; Lønne, 2015). Hvordan man opplever virkeligheten i form av begripelighet, håndterbarhet og mening, som til sammen utgjør SOC, påvirker graden av mestring, helse og velvære mener Langeland (2011, s. 211).

### **Empowerment**

Det finnes ingen norske ord som dekker ordet «Empowerment» fullt ut, men ordet myndiggjøring og styrking kan brukes, men dersom Empowerment oversettes med ord som ikke reflekterer maktaspektet, kan dette maskeres ifølge Stang (2003). I Empowerment står økt kontroll over egne liv sentralt og bygger på samhandling fri for maktbruk og relasjoner basert på likeverd (Eriksson & Lindström, 2005). Empowerment ble i Ottawachartret definert som en prosess som gjør folk i stand til å øke kontroll over egen helsetilstand og til å forbedre egen helse (WHO, 1986) og begrepet Empowerment vært et kjernebegrep i forhold til folkehelse og helsefremmende arbeid. Deltakelse er et nøkkelord relatert til Empowerment mener Tveiten (2007). Empowerment bygger på samhandling fri for maktbruk og relasjoner basert på likeverd (Stang, 2003). Ved å få i gang prosesser og aktiviteter som kan styrke egenkontroll, selvfølelse, kunnskaper og ferdigheter får vi Empowerment. Empowerment kan være på individnivå og systemnivå ifølge Tveiten (2007).

Freire mener undervisning er ikke å programmere, men å problematisere, ikke å gi svar på spørsmål men å hive ut spørsmål, å provosere til selvbestemmelse, lærer og elev ser på et felles mål i fri utfoldelse (Freire, Nordland, & Lie, 1999). Elevsamtalen kan være fri utfoldelse og føre til selvbestemmelse. Paulo Freire (1999) snakker om gjensidig respektfullt møte mellom lærer og elev i forhold til Empowerment.

## 2.2. Aktuell forskning

Skoleforskning er et stort fagfelt og det er gjort mange studier innen feltet, jeg har sett på forskning som kombinerer helsefremmende arbeid opp mot litteratur som omhandler drop out, elevsamtalen og kontaktlærer, trivsel og mestring og salutogenese. Forskningen som omtales er ikke å anse som uttømmende, men gir en grov oversikt.

### 2.2.1. Elevsamtalen

Det foreligger forholdsvis lite forskning omkring den obligatoriske elevsamtalen som ble lovfestet i 2009 (Limstrand, 2014). Tidligere har det også vært elevsamtaler i skolen, men det var ikke systematisert slik som nå. Limstrand (2014) hevder at forskning på elevsamtalen fra 2002-05, altså tiden før samtalen var obligatorisk, viste at samtalerne hadde begrenset verdi så sant de ikke var koblet opp mot jevnlig oppfølgingsamtaler. Limstrand (2014) konstaterer at elevsamtaler er godt forankret i videregående skole, utfordringene med elevsamtalene er tidsfaktoren, forskningen viser at skolene stort sett legger opp til minimumskravet på to samtaler pr år.

Halland (2009) sier at kontaktlærers arbeide må gjøres mer systematisk og hensiktsmessig og særlig trekker han frem viktigheten av å skape kontakt i elevsamtalen. Det innebærer å være åpen og ekte. Paulo Freire (2003) mener en forutsetning for en god veileder er å ha ydmykhet overfor oppgaven og du må ha kjærlighet overfor mennesket. Halland (2009) omskriver kjærlighet i denne sammenhengen til omtanke, respekt og interesse.

Ulik forskning peker på at elevsamtalens kvalitet er av betydning for at det skal oppleves som noe som fører til utvikling (Nordahl, 2009; Svare, 2008).

Andre undersøkelser viser bla at det ulik oppfatning om elevsamtalen bare er et ritual eller om den er hensiktsmessig, det er stor variasjon på hva som kalles elevsamtale og hva den inneholder (Limstrand, 2014).

Samtale med elever er det tiltaket flest lærere mener de har til rådighet for å følge opp enkeltelever, de savner mer tid for å følge opp hver enkelt elev (Forebygging.no, 2010).

Limstrand (2014) sier at forskningen så langt viser at både lærere og elever blir fort kjent med hverandre gjennom elevsamtalene og det fører til at det blir lettere å ta kontakt i det daglige, og mange elever sier at elevsamtalen har bidratt til forandringer i skolehverdagen for de føler



de kan ha mulighet til å diskutere sin egen skolesituasjon med lærerne. Elevene sier at de arbeider bedre, er blitt roligere, mindre mobbing og erting, bedre forhold til venner og flinkere til å uttrykke sin mening (Limstrand, 2014, s. 272)

Forskning viser at formaliserte samtaler med lærere er vanlig i løpet av et skoleår, de fleste elevene har hatt én samtale, og det er det 16 % av elevene som ikke har hatt noen formalisert elevsamtale det siste året, mens 11 % av elevene har hatt tre eller flere i følge Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, og Skaalvik (2006).

Elevsamtalen har til hensikt å bidra til at elevene får gode og konkrete beskjeder om hva som trengs for at elevene skal utvikle seg. Elevsamtalen er også ment for å dekke lærerens behov for å få tilbakemeldinger fra elevene, og bedre kunne legge til rette for utvikling og opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### 2.2.2. Elevenes trivsel og mestring

En sentral del av elevenes opplevelse av skolehverdagen er deres trivsel, det blir derfor en indikator på skolemiljøet, elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

(Halland, 2009) beskriver trivsel som et sammensatt og vagt begrep. Trivselsfaktorer i skolen er ikke likt for alle mener (Halland, 2009), og elever vil nok ikke vektlegge betydningen av faktorene likt, men følgende forhold ser ut til å være aktuelle for de aller fleste; anerkjennelse for vel utført arbeid, muligheter for faglig og personlig utvikling, en viss grad av selvbestemmelse og faglig ansvar, en viss grad av medinnflytelse, variasjon i metoder og oppgaver, tilstrekkelig informasjon, kontroll over egen arbeidssituasjon, muligheter for sosial kontakt i læringsarbeidet.

Skoletrivsel har økt siden 1996, da var det ca 20% som ikke trivdes, i 2015 er det ca 6%. Elevundersøkelser viser at elever trives på skolen, særlig i friminuttene, og det er høyere nivå av trivsel hos elever med høyere sosialøkonomisk status (Andersen & Bakken, 2016; Samdal et al., 2012). Ved å gjøre små grep med skolens infrastruktur så kan det føre til økt trivsel for

sårbare elever. (Cuyvers, De Weerd, Dupont, & Mols, 2011). Elever som liker skolearbeidet og får nødvendig hjelp fra lærer har bedre skoletrivsel enn de som er misfornøyd med skolearbeidet og misfornøyd med lærerne. Resultatene kan tyde på at det som foregår i timene er vel så viktig som relasjonelle forhold i friminuttene (Løhre, 2011).

Mer praktisk og variert opplæring, som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, skal bidra til at elevene blir motiverte for skolearbeidet og opplever mestring på skolen. Når elevene opplever tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse bidrar dette sterkt til skolemotivasjon, bedrer prestasjoner og fører til positiv utvikling, mens elever som ikke opplever dette står i fare for å droppe ut av videregående opplæring (Danielsen & Tjomsland, 2013).

Å komme i læringsposisjon og klare å mestre krever at elevene har konsentrasjonsevne og motivasjon, ulike psykiske lidelser og plager gjør dette vanskelig (Øia, 2011). Psykiske vansker går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og deres relasjoner til andre ungdommer (Holen & Waagene, 2014). Psykiske plager og stress er noe av det som kan legge begrensninger i ungdommens hverdag. Omtrent 8% av norske ungdommer er blitt diagnostisert med en eller annen psykisk lidelse, mens 15-20% har psykiske vansker eller plager (Andersen & Bakken, 2016).

### 2.2.3. Relasjoner

I artikkelsamlingen, *Klasseromsforskning på norsk*, sier Edvardsen (Edvardsen, 1998) at læreren ikke har ett forhold til klassen, men mange. Han mener at skolen har mulighet til å bevege elevkrefter fra tomgang til dynamikk og til deltakerstyrt læring. Hernes (2010); (Hundeide, 2008; Svare, 2008) sier at for å få til det beste ut av både elever og lærere er det viktig med gode relasjoner, de sier også at en av de viktigste oppgavene til læreren er å trene seg opp til aktivt å søke etter de positive egenskapene og ressursene til eleven.

Fra Utdanningsdirektoratet (2015) sies det at positive lærer-elev relasjoner har aller størst effekt for tenåringer. Forskning fra de siste tiårene har grundig dokumentert at det er nær sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev relasjonen og elevenes læring, atferd og trivsel i skolen (Sabol & Pianta, 2012). Elever som er sårbare, for eksempel på grunn av lærevansker, omsorgssvikt eller psykiske vansker som atferdsvansker, angst- og depresjonsproblematikk,

er de som har aller størst utbytte av positive relasjoner til lærerne sine. For disse elevene kan lærer-elev relasjonen fungere som en beskyttelsesfaktor og hindre et negativt utviklingsløp på tross av andre risikofaktorer ifølge (Sabol & Pianta, 2012). Et positivt læringsmiljø viser generelt sammenheng med gode relasjoner på alle plan i skolen: mellom rektor og lærerne, lærerne i mellom, mellom lærer og elev og elevene i mellom. Skoleledelsen har en helt sentral rolle i det å fremme et generelt positivt læringsmiljø på skolen, mens lærerne har ansvar for å fremme gode relasjoner til de elevene de selv jobber med (Drugli, u.å. ).

Elever som har positive relasjoner til sine lærere er mer motiverte for å jobbe med faglige aktiviteter enn andre elever og de ser i større grad på det som skjer på skolen som meningsfylt og verdt å bruke tiden sin på. De vil også i større grad forsøke å mestre utfordringer som oppstår i skolehverdagen på en konstruktiv måte. Elever som har negative relasjoner til lærerne er lite motivert for å jobbe med læringsoppgaver, de utøver mer negativ atferd, mistrives på skolen og har mer fravær særlig etter hvert som de blir eldre. Elever med psykiske vansker, både atferdsvansker, angst og depresjon er i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner, noe som også vil hemme deres faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I tillegg til lærere er medelever sentrale for trivsel. På skolen treffer ungdommene jevnaldrende og vennerelasjoner etableres. Gjennom samvær med medelever i friminutter og i klasserommet får barn og unge tilfredsstilt behovet for sosial tilhørighet (Samdal et al., 2012). ) Nordahl (2009) sier at gode relasjoner mellom lærer og elev og gode relasjoner til andre i skolen (skolemiljø/klasse miljø) henger sammen med hvor mange som gjennomfører videregående skole, som igjen innvirker på elevenes helse.

I følge Spurkeland (2013) er tillit noe av det viktigste i alle relasjoner og tillit utvikles gjennom egne erfaringer og bygges ved repeterende tillitsvekkende handlinger. I positivt opplevde situasjoner vil tillit bli et resultat av interaksjoner og gjensidighet. Tillit trenger bekreftelse og næring. Den er av midlertidig karakter og må vedlikeholdes og kan ødelegges over natten. Evne til å bygge tillit gjøres med atferd som påvirker følelsen tillit, det kan være forutsigbare mønstre av handlinger og reaksjoner.

#### 2.2.4. Medbestemmelse og elevdemokrati

Elever i norsk skole opplever medvirkning i eget skolearbeid som relativt begrenset, elever i yrkesfaglig studieretning sier de har langt større medbestemmelse enn elever i studieforbereidende studieretninger. Undersøkelser fra Elevinspektørene viser at omtrent halvparten av elevene ikke vet om ledelse og lærere tar elevrådet på alvor (Helland & Næss, 2005).

#### 2.2.5. Drop-out og fravær

Mange elever tenker på skolegang som et ork (Markussen, 2011). Gjennomføringsprosenten på yrkesfag er mye lavere enn på studieforbereidende ifølge Kval (2014, s. 112). Kval (2014) peker på sosial bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå som grunner til å slutte på videregående skole, han mener det er generelt stort fravær hos elevene og mener det påvirker frafallet. .

## 3. Metode

---

Hensikten med metodekapittelet er å gi en forståelse for hvordan data er samlet inn og analysert. Valg av design og metode og hvilke vurderinger som er gjort for å belyse mitt forskningsspørsmål er en del av kapittelet. Avslutningsvis følger refleksjoner om innsamlingen av data, analyse, etikk, troverdighet og pålitelighet.

### 3.1. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Jeg har jobbet ut fra et hermeneutisk vitenskapsteoretisk syn. Med vitenskapsteorien om hermeneutikk kan fortolkninger analyseres. Hermeneutikk brukes om selve handlingen å fortolke en tekst for å skape en mening (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). En forutsetning for hermeneutisk analyse er at fortolkeren er bevisst sin egen rolle i fortolkningsprosessen og at forståelse henger sammen med situasjonen eller konteksten med bakgrunn og situasjon (Johannessen, Christoffersen, et al., 2010). Ved å intervjuere elever og fortolke det materialet vi sammen skapte, kunne jeg få en forståelse av hva elever oppfattet som viktig.

### 3.2. Forskningsdesign

Det er problemstillingen som er avgjørende for hvilken forskningsdesign og metode man bør velge, ulike metoder produserer ulike typer empiri (Johannessen, Christoffersen, et al., 2010). Jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign fordi metoden er godt egnet til å belyse spørsmålstillingen i mitt prosjekt. I et kvalitativt forskningsopplegg blir det samlet inn informasjon som går i dybden på et smalt felt. Ønsker man for eksempel å undersøke hvilke meninger og holdninger elevene har til elevsamtalen krever det en fremgangsmåte som går i dybden og undersøker hvilke tanker og verdier som ligger bak.

Jeg samlet inn mitt datamateriale ved hjelp av 5 elevintervjuer og ett gruppeintervju, i tillegg hadde jeg et intervju med ledelsen for å skaffe meg oversikt over skolens tilbud innen elevtjenester. Med en slik fremgangsmåte var jeg i dialog med ungdommene jeg ville finne ut noe om. Ved å intervjuere informantene åpnet jeg opp for en annen type kunnskap enn ved spørreundersøkelser. Generelt er dette en fordel dersom man undersøker et fenomen som man vil få mer utdypende kunnskap om. Man kan følge opp ting som kommer frem i intervjuene. Dybdeperspektiv gir mye informasjon om få personer. Det er gjerne glidende overganger

mellom trinnene i kvalitative forskningsopplegg. Problemstillingen kan bli endret og presisert underveis. Analysen og tolkningen foregår i hele prosessen. Analysen består i å fortolke meningen til handlinger til de som studeres, og gir forskeren forståelse og innsikt. For å belyse problemstillingen fra flere sider så jeg det som hensiktsmessig å gjøre individuelle semistrukturerte intervjuer basert på en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål (Johannessen, Christoffersen, et al., 2010) i tillegg gjorde jeg et gruppeintervju med samme intervjuguide. I denne fasen så jeg på teori rundt temaet mitt og jeg jobbet med formulering av forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene ble senere justert noe. Og jeg fant en del teori etter jeg hadde samlet inn empirien.

### 3.3. Kvalitativt forskningsintervju

Før jeg bestemte meg for å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode vurderte jeg helheten mellom problemstillingen, mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og valg av forskningsdesign. Det er en fleksibel metode med store bruksområder som er egnet til å samle inn kvalitative data (Kvale & Brinkmann, 2009). Den enkeltes erfaringer og oppfatninger vil bedre kunne komme frem enn for eksempel ved fokusgruppeintervju i følge Halkier (2010). Ved individuelle intervjuer gis det rom for å snakke om erfaringer og oppfatninger i samhandling med intervjuer og det er enklere å kunne fremlegge politisk ukorrekte eller utleverende synspunkter.

Jeg vektla å ha en dialog med ungdommene hvor jeg bevisst valgte å ikke bruke fagterminologi eller vanskelig språk, dette for å utjevne maktaspektet og for at informantene skulle føle mestring i samtalen. Jeg valgte også å la ungdommene fortelle fritt uten å avbryte for mye, jeg gikk heller tilbake og spurte om utdypninger etterpå. Jeg vektla aktiv lytting med å nikke og bekrefte for at informantene skulle oppmuntres til å gi gode og detaljerte opplysninger. Ved å ha et semistrukturert opplegg kunne jeg gå litt frem og tilbake i temaer og jeg kunne følge opp interessante temaer ungdommene fortalte om og jeg kunne få dem til å utdype temaer nærmere. Etter hvert som jeg fikk erfaring i å intervjuer ble jeg bedre til å følge opp spørsmål og be om utdypninger. Gjennom dialogen vi hadde fikk jeg mer kunnskap underveis i intervjuene. Ved å intervjuer elever og fortolke materialet vi i felleskap laget, ville jeg kunne få en forståelse av hva elevene oppfatter som viktig. Dette sammenfaller med et

hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Det er en fleksibel metode som er egnet til å samle inn kvalitative data (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.4. Forforståelse

Lærere er pålagt å ha to elevsamtaler pr år fra 2009, tidligere var elevsamtale valgfritt. Som lærer gjennom snart 20 år har jeg gjennomført mange elevsamtaler, med ulike maler og med ulik kvalitet. Jeg har nok i for liten grad reflektert over fenomenet elevsamtale og hvordan samtalen bevisst kan brukes for å utvikle elevene og ikke bare brukes til informasjon om faglig status. Jeg har hatt økende interesse for fenomenet elevsamtale og elevenes mening om samtalerne.

Min økende interesse for temaet må sees i sammenheng med den utvikling jeg har fått gjennom studiet med helsefremmende arbeid. Nysgjerrigheten på elevsamtale som fenomen har ført til at jeg har vært åpen og spørrende til elevenes fortellinger. Kvale og Brinkmann (2009) kaller dette bevisst naivitet hvor forskeren må vise åpenhet for nye og uventede fenomener. Jeg har prøvd å være oppmerksom på at min egen forforståelse slik at jeg ikke skulle være forutinntatt men åpen og nysgjerrig på det elevene fortalte i intervjuene og spørrende til utsagn. Å klare å få de «rette» oppfølgingsspørsmål har også vært utfordrende siden jeg kjenner fagområdet såpass godt.

### 3.5. Rekruttering av utvalg

Jeg kontaktet rektor på samarbeidsskolen for å informere om prosjektet mitt og for å få rekruttert deltakere til intervjuene. Han satte meg i kontakt med informasjonsrådgiver ved skolen som jeg samarbeidet med videre.

#### 3.5.1. Rekruttering

Jeg hadde laget et informasjonsbrev om studien til mulige informanter som informasjonsrådgiver på skolen og lærere/kontaktlærere videreformidlet informasjonen til elever som kunne være aktuelle deltakere. I informasjonsbrevet til deltakerne fikk de informasjon om prosjektet og informasjon om at det var frivillig å la seg intervju og at de når som helst og uten grunn kunne trekke seg. Det praktiske med å komme i kontakt med elevene

tok informasjonsrådgiver seg av og jeg fikk tilsendt e-postadresser og telefonnummer på ungdommene som ønsket å delta. Jeg fikk 6 svar i løpet av 1 uke, to av personen trakk seg kort tid før intervjuene.

Jeg fikk rekruttert to nye informanter fra yrkesfag ved å spørre lærere ved yrkesfag om de kunne forhøre seg med elever over 18 år som ønsket å delta. Disse to elevene fikk informasjon om prosjektet muntlig. Måten de to siste ble rekruttert var det som kalles «On location» rekruttering (Johannessen, Christoffersen, et al., 2010). Det var viktig for meg å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen, så jeg valgte å ha intervjuene på skolen som var nøytral grunn med trygge og kjente forhold for elevene. Jeg ønsket også at det skulle være praktisk for elevene, at de ikke tapte for mye tid og de fikk mulighet å snakke i fritimer. Informasjonsrådgiver skaffet avskjermet rom til intervjuene i nærheten av elevtjenestens kontorer, jeg brukte også klasserom etter ordinær skoletid.

### 3.5.2. Strategisk utvalg

For meg ville det være nyttig å ha informanter som var over 18 år pga de hadde mer erfaring fra skolehverdagen med elevsamtaler enn de elevene som kom rett fra ungdomsskolen. Ungdommene over 18 hadde muligens også bredere erfaring med medelever som har tenkt på å slutte på videregående skole, i tillegg til egne tanker om drop out. I tillegg ønsket jeg å få informanter som var engasjert i temaet elevsamtale og skolehverdagen og at de følte at de hadde noe å si i forhold til temaet mitt. Elever som ikke hadde noe spesielt engasjement ble ikke etterspurt. Utvalget av informanter er et strategisk utvalg av deltakere, for å kunne få svar på problemstillingen (Johannessen, Tufte, et al., 2010).

Totalt ble det intervjuet tre elever fra studieforbredende og tre elever fra yrkesfag, fire jenter og to gutter. To av jentene fra studieforbredende ønsket å bli intervjuet sammen, de andre informantene ble intervjuet alene.

### 3.5.3. Beskrivelse av egen rolle

I en kvalitativ undersøkelse er det viktig å reflektere over egen rolle og hvordan jeg kan ha påvirket informantene som er med i undersøkelsen (Everett & Furseth, 2012). Jeg er bevisst på min forforståelse og at den vil prege måten jeg har jobbet. Jeg valgte en annen skole å



forske på enn den skolen jeg selv er ansatt på. Dette gjorde det enklere for meg å få avstand fra lærerrollen og lettere kunne innta forskerrollen i kontakten med ledelse på skolen og i kontakt med informantene.

Det er etisk utfordrende å bruke unge mennesker i forskning, jeg var oppmerksom på at i samtalene kunne vi komme inn på temaer som kunne sette i gang vanskelige tanker og følelser hos informantene selv om intervju spørsmålene ikke var ment slik. Jeg vektla å være positiv til ungdommens utsagn, selv om jeg også stilte kritiske spørsmål ved utsagn de kom med. Jeg satte av god tid til intervjuene og sa at dersom de ønsket å prate mer med meg var det bare å ta kontakt, også på et senere tidspunkt. Så min rolle ble også å ivareta at informantene ikke ble påført noe negativt i forhold til forskningen. Kants uttalelse: «du skal ikke bruke et annet menneske» lå i bevisstheten min og jeg var oppmerksom på å ikke bruke folk, men la det være et samspill og forhåpentligvis at informantene også satt igjen med noe positivt etter at de hadde bidratt til forskningen.

### 3.6. Utarbeide intervjuguide

Bakgrunnsstoff som ble funnet gjennom vitenskapelige databaser, bibliotekets søkebase, lesing av artikler, rapporter og studier, møter med veileder, samarbeidsskolens informasjonsrådgiver og studiegruppen ble brukt til å opparbeide kunnskap om temaet og lå som et bakteppe ved utarbeidelse av intervjuguiden. Særlig begrepet «Den helsefremmende skole» og noen temaer fra Elevundersøkelsen var viktige da jeg laget intervjuguiden.

Jeg prøvde å finne spørsmål som gjorde at elevene fikk sagt hvordan de opplevde elevsamtalene og hvordan trivsel og mestring påvirkes. Everett og Furseth (2012) hevder det ofte er vanskeligere å finne og formulere gode spørsmål enn det er å finne gode svar. Når vi måler fenomener må vi lure det ut, uten å spørre direkte om det sier Hoff og Lone (2014). Temaer jeg berørte i intervjuene var bla hva elevene syntes om skolen de går på, hva de tenkte om elevsamtalen, hvordan foregår samtalen og hva det fører til, samspillet med lærer og klassen, hva de tenker om fellesskapet i klassen og skolen, elevdemokrati, motivasjon for å komme på skolen, fravær, støttepersoner, relasjoner til ledelsen, om de har en følelse av å lykkes på skolen. Helheten av disse temaene var ment å gi svar på problemstillingen i oppgaven.

### 3.7. Gjennomføring av intervjuene

Jeg startet intervjuene med å fortelle om prosjektet og avklare spørsmål, informantene fikk også se informasjonsbrevet som var utarbeidet. Jeg fortalte også at jeg hadde søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og hva det innebar i forhold til personvern. Så avklarte jeg om de synes det var greit at jeg tok opp lydfil på digital opptaker av intervjuet. Jeg valgte å ikke ha mobiltelefondiktafonen på fordi jeg til NSD hadde meldt inn at det kun var digital diktafon som jeg skulle ta opp på. Jeg informerte om at lydfilen ble transkribert og deretter slettet. Lydfilen ble ikke lagret på datamaskin som var tilkoblet internett, men kun på diktafonen. Jeg fikk muntlig samtykke om at de ønsket å la seg intervjuet på diktafonen. Det ble presisert at det var frivillig å delta og mulig å trekke seg fra intervjuet når som helst, og uten begrunnelse. Jeg gjennomførte 5 individuelle intervju og 1 gruppeintervju med to personer, jeg hadde også et intervju med elevtjenesten for å kartlegge og få informasjon om hvilke tilbud skolen hadde til sine elever. Jeg gjennomførte intervjuene i perioden august til oktober 2015. Intervjuene varte mellom 50 minutter og 75 minutter.

#### 3.7.1. Intervju med rådgiver før oppstart av studien

Jeg hadde intervju med rådgiver i elevtjenesten i august 2015 for å skaffe meg en oversikt over hva skolen hadde å tilby av elevtjenester og hvordan de så på elevsamtalen, trivsel, mestring og den helsefremmende skole. I tillegg informasjon, var det verdifull læring for meg når det gjaldt selve intervjusituasjonen.

#### 3.7.2. Individuelle intervjuer

Etter to intervjuer skiftet jeg litt på rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, for det som omhandlet selve elevsamtalen kom litt sent i intervjuguiden og jeg merket at informantene ble litt slitne da vi kom så langt. Jeg valgte derfor å endre rekkefølgen på noen av spørsmålene. Etter hvert som jeg hadde hatt noen intervjuer ble jeg flinkere til oppfølgingsspørsmål og kritiske spørsmål og be om utdypninger der jeg mente det var relevant. Underveis i intervjuet forsøkte jeg også å gjenta deler av det deltakerne sa i spørsmålsform for å gjøre en validering underveis og muliggjøre en form for «på- stedet»- kontroll for å se om jeg hadde forstått det riktig (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er også en teknikk på aktiv lytting, det kan oppmuntre informantene til å fortelle og dele. På slutten av intervjuene spurte jeg om det var noe de ville tillegge, kun to informanter ønsket det. Det slår meg at intervjuene ble nok så

forskjellige selv om jeg prøvde å følge samme intervjuguide, men jeg valgte å la elevene prate fritt om ting de var opptatt av.

På det andre intervjuet hadde jeg litt tekniske problemer med diktafonen og etter det ble jeg enda mere nøye og sjekket at diktafonen var satt på riktig. Etter intervjuene skrev jeg et notat med hovedinntrykket av hva informantene sa. Jeg laget også et gjort-lært-lurt skjema for å prøve å forbedre intervjuteknikk og rammene rundt og tenke over hva som fungerte og hva jeg ville gjøre annerledes til neste gang og evt endre i intervjuguiden.

Intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene, men det varierte veldig i hvor stor grad den ble brukt. Jeg merket at jeg som intervjuer ikke kunne ha en tilbaketrukket rolle, det var en balansegang med å være aktiv samtidig til å stimulere til aktive informanter (Halkier, 2010).

I det ene intervjuet måtte jeg legge intervjuguiden til side for å klare å holde fokus på informanten som fortalte om opplevelser som flyktning i tillegg til sin erfaringer fra skole og elevsamtalen. Informanten hadde litt vanskeligheter med enkelte norske ord og snakket veldig lavt. Informanten hadde et ønske om å fortelle om hvordan livet var utenom skolen også, jeg lot informanten prate fritt for det virket som det var et behov for å snakke. Jeg ønsket at informanten også skulle få noe ut av intervjusituasjonen.

### 3.7.3. Gruppeintervju

Svakhet i gruppeintervju kan være tendens til konformitet eller polarisering og vi får frem dempede data om emnet fordi folk enten ikke tør å være uenig med de andre i gruppa eller at folk går inn for å polarisere (Halkier, 2010). Resultatene fra undersøkelsen vil variere etter hvem som har deltatt (Halkier, 2010). Ved gruppeintervjuet hvor det var to informanter hadde jeg en mer tilbaketrukket rolle enn på enkeltintervjuene, jeg kom med spørsmål dersom samtalen stopper opp eller gikk i helt feil retning i forhold til temaet som er presentert. I gruppa stilte deltakerne spørsmål ved hverandres uttalelser ut fra erfaringer og ut fra en forståelse man ikke har som forsker. Fokusgruppeintervju er ikke det samme som gruppeintervju selv om det også der er samspill mellom informantene ifølge Halkier (2010).

#### 3.7.4. Refleksjon over gjennomføring av intervjuene

Selv om det er lett å intervjuer er det vanskelig å gjøre det skikkelig og å klare å produsere kunnskap hevder Kvale og Brinkmann (2009). Jeg erfarte at etter at jeg hadde gjort flere intervjuer ble jeg mer kjent med arbeidsformen og behersket den bedre i forhold til bla oppfølgingsspørsmål og jeg ble mindre bundet av intervjuguiden. Jeg endret og justerte intervjuguiden underveis slik at den ble forbedret. Særlig ble jeg oppmerksom på ledende spørsmål og oppklarende spørsmål. Dersom intervjuresultatet skyldes ledende spørsmål er det alvorlig fare, men Kvale og Brinkmann (2009) sier at ledende spørsmål ikke alltid virker ledende på informantene.

Jeg fikk mulighet til både individuelle intervjuer og til gruppeintervju og de ulike metodene har fordeler og ulemper. Individuelle intervju kan i noen tilfeller framstå som sitater med lite innhold i stedet for å gi ny kunnskap. Fordelen med individuelle intervjuer er at man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på en helt annen måte enn ved gruppeintervju og det er rom for å snakke om erfaringer og oppfatninger i samhandling med intervjuer. Ved intervju gis deltakerne en større mulighet for å uttrykke seg enn ved for eksempel et strukturert spørreskjema. Det er gode muligheter for å få frem kompleksitet og nyanser og gi beskrivelsen den presisjonen og klarheten i meningsfortolkningen som temaet handler om. Det er enklere for informantene å kunne fremlegge politisk ukorrekte eller utleverende synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). I individuelle intervjuer får man muligheter for å stille spørsmål rundt den enkeltes erfaringer og oppfatninger i forhold til for eksempel ved fokusgruppeintervju (Halkier, 2010).

#### 3.8. Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på digital diktafon, lydfilene ble ikke overført til PC. Lydfilene ble transkribert i sin helhet, rett fra diktafonen til Word dokument. Lydfilene ble deretter slettet.

#### 3.9. Analyse

Etter å ha samlet inn et stort materiale var det vanskelig å vite hvor jeg skulle begynne. For å finne ut av hva intervjuene kunne fortelle om problemstillingen min trengte jeg en analysemetode for å klare å systematisere all informasjonen jeg hadde transkribert, med å ha en analysemetode blir arbeidet med å pendle mellom deler og helhet en mer håndterbar

situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Det å analysere kan sammenliknes med å dele opp i biter. Det finnes ingen standardteknikker som kan brukes. En analyse innebærer alltid at forskeren fortolker det empiriske materialet. Til forskjell fra en kvantitativ undersøkelse pågår analyseprosessen også mens man samler inn datamaterialet for intervjuene er ikke samlet inn, men forfattet i fellesskap. (Kvale & Brinkmann, 2009).

I intervjusituasjonene foretok jeg aktiv lytting og speiling, jeg måtte ta stilling til hvilke spørsmål som ble fulgt opp og vurdere besvarelsene underveis. Dette er med på å bestemme hvilken retning samtalen tar og påvirker informasjonen som kommer ut av intervjuene. Det var en utfordring å vite hvordan jeg skulle stille spørsmålene for å skille ulike innspill. For jeg var oppmerksom på at i en sammensatt skolehverdag virker flere ting sammen og alt er ikke er like relevant. Forskningsspørsmålene var til hjelp for å prøve å få svar på problemstillingen, jeg hadde mange ulike spørsmål for å belyse kompleksiteten. (Holter & Kalleberg, 1996) Kalleberg deler spørsmål inn i beskrivende spørsmål som er empiriske spørsmål som beskriver hva skjedde, hva førte det til, deretter normative spørsmål som sier at for eksempel normen skal være at elevene er motivert for skole, motiverende spørsmål for at vi jobber helsefremmende, og til sist konstruktive spørsmål som beskriver hvordan kan vi gjøre det bedre, forslag til hvordan vi kan gjøre ting på en annen måte uten at vi har full oversikt eller ut fra at det kan det være nyttig å gjøre (Holter & Kalleberg, 1996).

Jeg lot ungdommene fortelle og beskrive hvordan de opplever, tenker og handler angående elevsamtalen og trivsel og mestring av skolehverdagen. Fortolkning skjer i samtalen både fra meg som intervjuer og ungdommene, fortolkningen blir en første forståelse av hva som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009) Ved dette analysetrinnet opplevde jeg at noen av elevene så nye forhold og nye betydninger i sine beskrivelser av det de hadde opplevd og hva de var med på. Underveis i intervjuet foretok jeg fortetning og fortolkning av meninger ved å stille spørsmål tilbake om uttalelser. Jeg speilet og prøvde å beskrive hvordan jeg hadde forstått det de hadde sagt i intervjuet. Det ble bekreftet eller avkreftet og ofte fikk jeg utdypet temaet enda mere. Jeg opplevde også flere ganger at informantene tok inn flere nyanser og at de ble opptatt av å fortelle mere inngående om temaet. Intervjupersonene oppdaget selv og så nye betydninger av emnet på bakgrunn av det som det ble pratet om, dette beskriver Kvale og

Bringtmann (2010). Det var fint å oppleve refleksjon hos ungdommene. Jeg var takknemlig for deres åpenhet og ønske om å dele informasjon med meg.

For videre analyse transkriberte jeg intervjuene. Kvale og Bringtmann hevder at en for streng fokusering på transkripsjonen kan bli en fragmentert analyse, så for å få en bedre analyse bør man tenkte på intervjuene som levende samtaler og ikke transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). For å gjøre meg bedre kjent med materialet både leste jeg og hørte gjennom lydfilene flere ganger samtidig som jeg tok notater.

Jeg laget en kort oppsummering av hva hver enkelt intervjuperson sa om de temaene jeg ville undersøke rett etter intervjuene. Jeg skrev ut de transkriberte intervjuene i ulike farger og laget kategorier over meningene som kom frem. I analyseprosessen måtte jeg være selvkritisk og spørre meg selv om dataene kunne fortolkes på en annen måte enn det som ble gjort.

Kategoriene jeg fant at informantene uttalte seg om: *den gode elevsamtale, betydning av klassemiljøet, involvering, skolen som møtested, fritid, interesse for meg som person, omsorg, medbestemmelse, aksept, selvstendighet, løsrivelse, elevdemokrati, rettferdighet, frafall, avhengighet, status, føle tilknytning, føle seg dum, sammenlikne seg med andre, utrygghet, bekreftelse, mobbing, helsefremmende arbeid på skolen styrker trivsel, kunnskap om helse, press, resurser, ledelsens innvirkning, valgfrihet av fag, humor, viktig å gå på skole, skolens reglement, føle seg trygg, fremtid.* Jeg slo sammen kategorier og kondenserte teksten for bedre å få frem meningen, deretter sorterte jeg innholdet under de to forskningsspørsmålene mine. Ved å jobbe på denne måten ble informasjonen ført inn i en «trakt» og det ble mer oversiktlig og mulig å få svar på problemstillingen.

| Forskningsspørsmål   | Underpunkt på forskningsspørsmål                                | Kategori  |
|--|---|---|
| <b>Forskningsspørsmål 1</b><br><br>Hva synes elevene om å ha elevsamtaler med kontaktlærer?                                    | Elevenes forventninger og tidligere erfaringer til elevsamtalen | Viktig å gå på skole<br>Skolen som møtested<br>Interesse for meg<br>Føle tilknytning  |
|  | Engasjement og oppriktighet                                     | Valgfrihet av fag<br>Medbestemmelse<br>Føle seg trygg<br>Aksept<br>Bekreftelse<br>Interesse for meg<br>Rettferdighet<br>Føle tilknytning<br>Sammenlikne seg med andre   |
| <b>Forskningsspørsmål 2</b><br><br>Hvordan opplever elevene at elevsamtalen brukes for å utvikle trivsel og mestring i skolen? | Forberedelse og informasjon i forkant av elevsamtalen           | Involvering<br>Resurser<br>Medbestemmelse   |
|  | Elevenes meninger om det de opplever som gode elevsamtaler      | Den gode elevsamtale<br>Føle seg trygg<br>Humor<br>Helsefremmende arbeid på skolen styrker trivsel<br>Omsorg<br>Bekreftelse<br>Status<br>Mobbing<br>Utrygghet<br>Ledelsens innvirkning<br>Press<br>Kunnskap om helse<br>Betydning av klasse miljøet<br>Frafall<br>Løsrivelse<br>Føle seg dum<br>Skolens reglement<br>Fritid |
|  | Hva skjer i etterkant av elevsamtalene?                         | Fremtid<br>Elevdemokrati<br>Selvstendighet<br>Avhengighet<br>Omsorg<br>Bekreftelse  |

Å skrive selve forskningsrapporten har også vært en del av analysen. Rapportering er en viktig del av å formidle kunnskapen og jeg har valgt å kommunisere med leseren ved hjelp av forklaringer og intervju sitater (Everett & Furseth, 2012). Jeg hadde ønsket at flere av de fine historiene elevene delte med meg kunne være med, for jeg har også måttet ivareta formell dokumentasjon av metode og resultater og jeg sier meg enig med Bringtmann og Kvale at denne balansen har vært et dilemma (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Tunstad (2014) er vitenskap en demokratisk prosess, i den forstand at alle kan diskutere alt, og det fører til at vi gradvis beveger oss nærmere noe som er sant. Jeg har forsøkt å skrive oppgaven på en lettlest måte og prøvd å forklare ulike begreper for å gi en bedre forståelsen av oppgaven.

### 3.10. Metoderefleksjon

Det kan være lurt å bruke flere metoder for å finne ut hvordan ting faktisk foregår, men det kan være krevende å få til innenfor rammene i masteroppgaven. Triangulering kan øke gyldigheten av resultatene enten ved at vi får samme resultater eller ved at resultatene viser større bredde. Tolkningen av resultatene kommer an på teoretisk perspektiv om man heller mot vitenskapsteoretisk eller mot konstruktivistisk (Halkier, 2010). Hadde jeg valgt fenomenologisk hermeneutisk metode og Habermas teori om hva som er inni livsverdene til den personen som intervjues, ville oppgaven min ville blitt annerledes om jeg valgte denne formen og ikke hermeneutisk metode med fortolkende tilnærming slik jeg gjorde.

Det ligger en antakelse om at når man produserer ny kunnskap så kan det generaliseres og at kunnskapen er universell og gyldig på alle steder hevder Kvale og Brinkmann (2009, s. 265) men Kvale og Bringtmann hevder at studien i seg selv har verdi og at man ikke trenger å generalisere.

### 3.11. Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet)

Validiteten i undersøkelsen handler om metoden som er benyttet egner seg til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009) og hvor relevante de innsamlede dataene representerer problemstillingen (Johannessen, Tufte, et al., 2010), man kan si at validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Validitet er knyttet til hele



forskningsprosessen og hvordan resultatene av denne gjøres troverdig og gjenkjennelig for andre.

Det å intervjuer få informanter gir mulighet til å gå i dybden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å ha syv elever kunne jeg bruke den nødvendige tiden per intervju for å inngående undersøke problemstillingen, jeg fikk et håndterbart transkribert datamateriale for deretter å kunne utforske helheten og sammenhenger. Johannesen et al. (2010) viser til at det kan være vanskelig å avgjøre på forhånd hva som er nok antall informanter, men studentoppgaver kan dreie seg om et antall på ca 10. Ved å intervjuer flere enn syv elever kunne jeg muligens fått flere nyanser frem om problemstillingen min, men tidsmessige og ressursmessige begrensninger gjorde at det ikke ble flere. Etter hvert fikk jeg erfaringer rundt intervjueteknikk og ville muligens klare å relatere spørsmålene til synspunkter fra tidligere intervjudeltakere og det kunne forbedret kvaliteten på intervjuene og muligens gitt flere perspektiver. Jeg anser at mengden elever jeg hadde likevel kunne belyse problemstillingen på en relevant måte.

I kvalitativ forskning benytter forskeren seg selv som et instrument og forskningsprosessen man gjennomgår er ikke alltid etterprøvable av andre (Johannessen, Christoffersen, et al., 2010). Ved å gi en så inngående beskrivelse av fremgangsmåten blir prosessen gjennomskiktig. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe ved å gi en utdypende beskrivelse av min metode og hvordan jeg har benyttet den ved å forklare begrepene jeg benytter og ved å beskrive alle leddene i selve analysen. I tillegg er eksemplene jeg benytter fra datamaterialet transkribert så nøyaktig som mulig slik at leseren skal kunne forstå mine analyser.

I forskning er reliabilitet knyttet til forskningens pålitelighet. Det handler om at forskeren benytter riktig data og bearbeider dette datamaterialet slik at studiets problemstilling og de tilhørende forskningsspørsmålene besvares ifølge Johannessen, Christoffersen, et al. (2010). Å utføre analysen har vært både arbeidskrevende og morsomt, det har vært spennende å se hva alt det innsamlede materiale gir av konklusjoner og det har vært krevende å holde stø kurs. Alle innsamlede data har måttet ordnes og systematiseres før jeg kunne gå i gang med selve analysen, i denne fasen fikk jeg oversikt over materialet mitt, jeg fikk også oversikt over mangler. Intervjumaterialet er en forutsetning for hvor sikre konklusjoner man kan trekke. (Everett & Furseth, 2012). Da jeg klassifiserte materiale i ulike kategorier og fortettet data så blir en del detaljer borte, men dette er nødvendig for å få oversikt. I denne prosessen er det en

viss mulighet at jeg har valgt bort data som burde vært med for bedre å belyse problemstillingen min (Everett & Furseth, 2012). I prosessen med å synliggjøre sentrale funn, måtte jeg på nytt systematisere materialet, og hele tiden passe på å ta inn egne meninger. Siden jeg kjenner temaet så godt fra min egen arbeidssituasjon ser jeg nettopp dette som et kritisk punkt, hva jeg vektlegger å trekke frem som viktige funn vil bestemme resultatet av undersøkelsen.

### 3.12.      Forskningsetikk

Intervjuetikk er et sett med etiske regler og etiske utfordringer innen samfunnsforskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsetikkens retningslinjer er av stor betydning og forskeren har hovedsakelig tre forhold som må tillegges vekt; informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen, Tufte, et al., 2010, s. 91-92). Forskeren må selv gjøre avveininger gjennom hele forskningsprosessen, fra begynnelse til slutt. Andre ting som jeg måtte være oppmerksom på var asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen, og om intervjuene kunne virke negativt og være til skade for informantene. Jeg var ekstra oppmerksom på dette siden jeg hadde unge informanter, de er i en sårbar situasjon bla fordi man som intervjuer må stille kritiske spørsmål. Ledende spørsmål var noe jeg også måtte være ekstra oppmerksom på og prøve å unngå for det kunne påvirke svarene informantene gav. I intervjuene prøvde jeg å oppmuntre informantene til å utdype temaer de nevnte, og ved å være positiv og oppmuntrende kan dette ha innvirket på hvor mye informantene har fortalt om ulike spørsmål.

Gjennom intervjuene kom informantene inn på temaer som kunne oppleves som vanskelige. Jeg hadde ikke forutsett at det ville komme opp så mange ulike temaer fra elevenes side. Jeg har tenkt på om elevene hadde behov for å prate med noen etter undersøkelsen, og jeg burde opplyst mer om mulighetene til å ta kontakt med både meg selv, kontaktlærer, helsesøster eller andre i elevtjenesten dersom informantene hadde spørsmål eller at følte for å prate med noen. Jeg hadde informert rektor og leder for elevtjenesten, men var usikker på om helsesøster var informert om undersøkelsen.

Det innsamlede datamaterialet dekker totalt sett langt flere tema enn hva som jeg har skrevet om i denne oppgaven, og jeg tenker det er unødig belastning av informantene, men på det

tidspunktet hadde jeg ikke alt klart for meg. Jeg hadde laget et utkast til problemstilling og laget forskningsspørsmålene etterhvert, med jeg hadde ikke nok «eieforhold» til det.

### 3.13. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)

Studien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) i august 2015. Personvernombudet vurdering tilrådet gjennomføring og utstede prosjektnummer 44419, (vedlegg 1).

## 4. Empiri

---

I dette kapitlet presenteres funn fra undersøkelsen. For å underbygge funnene er det skrevet sitater fra informantene.

### 4.1. Forskningsspørsmål 1

I forskningsspørsmål 1, ble det undersøkt hva elevene syntes om elevsamtalen, det som kom frem var elevenes forventninger, tidligere erfaringer og om det var oppriktighet i elevsamtalene.

#### 4.1.1 Elevenes forventninger og tidligere erfaringer til elevsamtalen

Et sentralt funn var at de elevene som hadde positive holdninger til elevsamtalene så frem til elevsamtalene og skulle ønsket at de hadde de oftere. Elever forventet at elevsamtalene skulle føre til at de ble kjent med læreren og få en bedre relasjon. Det kom fram at en god relasjonen til læreren var viktig for elevene for at de skulle yte mer og mestre faglige utfordringer og det var lettere å ta kontakt med læreren utenom elevsamtalene også. Måltrettet jobbing med kontaktlærer i elevsamtalene stod i sammenheng med større mestring av fag. En elev mente at elevsamtalen var en svært viktig faktor og hun mente at den utgjorde en forskjell om hun i det hele tatt skulle klarte å gjennomføre videregående skole

*«Jeg tror elevsamtalen er veldig viktig, for da kan du ta opp ting som er veldig vanskelig. Derfor føler jeg at vi burde ha det litt oftere. Hvis du har problemer hjemme eller har psykiske problemer så er det hurt å ta det med kontaktlæreren, eller helsesøster da».*

*«Læreren blir mere kjent med meg gjennom samtalene, vi snakker mye mer etter timene og sånn og det er lettere å spørre og snakke litt da».*

Informantene uttrykte at trygghet og omsorg fra læreren var viktig for dem og førte til trivsel og mestring, og de hadde erfaringer med at elevsamtalen stod sentralt for å opparbeide dette. De opplevde at læreren var genuint interessert i dem og ønsket å hjelpe. Det var lettere å åpne

seg for læreren og ta opp for eksempel personlige problemer. Kontaktlærer blir av mange elever sett på som en viktig person og en som er med på å bidra til elevenes utvikling, trivsel og mestring. Disse elevene hadde et oppriktig ønske om å samhandle med kontaktlærer.

*«Jeg har hatt elevsamtale i år også da, med kontaktlæreren min. Og hun lurte på hvordan det ligger an i fag og hvordan det går. Hvordan det generelt går med meg rett og slett. Jeg merker at hun bryr seg. Det er egentlig godt å vite at læreren bryr seg om hvordan det går med deg i faga og generelt sett ellers også. Hun er der for å hjelpe deg, for hun er kontaktlæreren din.».*

*«Jeg vil si at kontaktlærer har den viktigste rollen.».*

*«Jeg synes det er fint å ha en kontaktlærer som klarer å balansere det å være streng som lærer, men samtidig også være en person som bryr seg. ... Og hvis jeg har det dårlig så kan jeg snakke med henne. For hun er både lærer og veileder og på en måte som en mamma. Det er som å ha mamma og bestevenn på en gang ...».*

Noen elever hadde blandede erfaringer og noen hadde negative holdninger og var motvillige, uinteresserte og mistenksomme til det å ha elevsamtale eller at de syntes det var unyttig. En elev sa at elevsamtale var noe hun ikke ønsket ut fra tidligere erfaringer. Hun hadde opplevd at læreren hadde brutt taushetsplikten og fortalt til andre om fortrolige forhold, hun var derfor litt tilbakeholden når hun hadde elevsamtaler.

*«De som jeg bruker som støttepersoner når jeg har det vanskelig er venner, helsesøster og kontaktlærer med elevsamtaler, men venner er viktigst -for jeg har opplevd at læreren ikke overholdt taushetsplikten, så jeg synes det er tryggere å si det til en nær venn.».*

Andre informanter hadde ingen forventninger om at elevsamtalen ville føre til noe positivt, hverken for trivsel eller mestring, de begrunnet dette med tidligere erfaringer hvor

elevsamtalen ikke hadde fungert. En annen elev mente bare at hun ikke hadde nytte av elevsamtalen.

*«Jeg har ikke nytte av den (elevsamtalen), men jeg skjønner at den kan være nyttig for andre».*

En elev fortalte at han følte at elevsamtalen førte til negativt stress. Han mente at de problemene han hadde måtte han løse på egenhånd. Han hadde ingen tro på at elevsamtale nyttet, elevsamtalen ville ikke påvirke hans skolehverdag med trivsel og mestring. Han fortalte om en tidligere skuffelse hvor han opplevde at det i elevsamtalen ikke var genuin interesse for han.

*«Det er ikke noe vits å prate om sånne ting for de (lærerne) kan ikke gjøre noe, og det blir bare verre ... .. Jeg begynner å bli sliten. Jeg føler jeg ikke har støtte eller hjelp. Jeg har prøvd å prate, så jeg vet at det ikke nytter. Nei, kontaktlærer, hva skal jeg si til henne? Hun kan ikke gjøre noen ting».*

#### 4.1.2 Engasjement og oppriktighet

Det er et funn at elevene er avhengige av god kommunikasjon med lærere for å være ærlige i elevsamtalen. For å få frem egne synspunkter og klare å være oppriktig i elevsamtalen mente en informant at han var avhengig av en god relasjon til læreren. Flere av elevene sa at de hadde et godt forhold til lærerne sine og jeg fant at elevene var engasjert og oppriktige i elevsamtalene, men som forventet, var det også flere som mente at elevsamtalen ble uten engasjement og oppriktighet. Et funn er at elever synes det er utfordrende å snakke åpent om personlige og sosiale problemer. Elevene sa at de måtte oppleve å føle lærerens støtte for å tørre å ta opp disse problemene. Mistrivsel var noe elevene ikke våget eller ønsket å ta opp i elevsamtalen. Faglige utfordringer og læreversker ble trukket frem som enklere å prate om.

*«Jeg tror de fleste elevene er ærlige i elevsamtalene, men det avhenger om man får en god kommunikasjon».*

*«Jeg liker de samtalene veldig godt. Jeg føler jeg kan si hva som helst, eller det meste da ...».*

*«En god elevsamtale er en samtale med læreren din hvor læreren viser forståelse og at det er åpenhet slik at du kan fortelle ting hvis du ønsker det. Og at du opplever å få deres støtte, men det er lettest å fortelle om dysleksi og sånn da, ikke andre vanskelige ting».*

Elevsamtalen kan fortone seg som en rutinepreget samtale uten noe særlig innhold hvor partene ikke er åpne med hverandre. Elevene syntes ikke det var meningsfullt å ha elevsamtale fordi elevsamtalen ikke følte som en «ekte» samtale, men mer som rapportering om tingenes tilstand med oppramsing av fakta. Elevsamtalen ble overflatisk. Dette påvirker innstillingen til å gjennomføre elevsamtalen på en oppriktig måte, og det fører til passivitet og mindre engasjement. Jeg fant at manglende engasjement og oppriktighet i elevsamtaler kan være både hos elevene og hos læreren slik mine informanter ser det. Andre elever hadde mer nyansert erfaringer i forhold til elevsamtaler og mente det kom an på lærerens innstilling og engasjement, og om de likte læreren. Det kom frem at en elev hadde erfaringer med at hun snakket best med de lærerne hun likte best og følte var motivert for elevsamtale. Elevene holder tilbake meninger og elevsamtalen blir overflatisk og elevsamtalen får ikke det tiltenkte innholdet.

*«Læreren sier til meg: hvordan går det med faga da? Jeg sier: Det går bra. Læreren: Så bra. Neste spørsmål ...»*

*«Når samtalene skal gjennomføres er det bare spørsmål om hvordan du selv føler det går, og hva som er måla dine, det blir bare mine synspunkter om ting, jeg får ikke vite hva læreren mener, det blir ikke noen samtale ...».*

*«... det er alltid noen lærere du liker bedre enn andre, det er viktig at læreren virker motivert ... synes du læreren er kjip så forteller du egentlig ikke noe til den læreren. I hvert fall har ikke jeg lyst til det».*

---

*«Jeg har hatt elevsamtaler som er som en samtale, men jeg har også hatt elevsamtale som var som en sjekklister, det kommer an på læreren».*

Det kommer fram at det å ha obligatoriske elevsamtaler innebærer at noen elever føler at de ikke har noe valg, de gjennomfører elevsamtalen de er pålagt, men uten engasjement og uten å si ifra til læreren hvordan de ser på det. Et par elever hadde bestemt seg på forhånd at de ikke ønsket å dele noe med kontaktlærer. Og begrunnet det med at det var bevisste valg de gjorde fordi de ikke hadde tillit og tiltro til at elevsamtalen ville endre noe for dem, men bare medføre mer stress.

*«Jeg sier bare at jeg har det bra, det er en avgjørelse jeg tar egentlig. Man velger jo hvem man vil snakke med».*

*«De planlagte samtalene er bare noe jeg gjennomfører».*

Det var et funn at en informant hadde erfart at læreren var pålagt å ha elevsamtale med elevene og hadde det som jobb, og ut fra denne oppfattelsen var det lite oppriktighet i elevsamtalene. Informanten mente lærere snakket på en veldig overflatisk måte og han mente at elevsamtalen ikke ville endre noe, det var ingen vits å engasjere seg for det ville likevel ikke nytte i forhold til hans problemer.

*«Nei, lærerne kan ikke gjøre noen ting. De bare prater om at de skal støtte deg ... Og gjøre sånn og sånn, men det er bare prat. Prater hele tida. .... Jeg har ikke masse interessant å prate med læreren om, det funker ikke ... nei, læreren kan ikke hjelpe meg. Det er mitt problem og jeg må finne løsningen selv, det er ikke noen andre som kan hjelpe.».*



## 4.2 Forsknings spørsmål 2

Jeg fikk informasjon om flere sider ved elevsamtalen, bla hvilke forberedelse elevene gjorde før elevsamtalene, hvilken informasjon elevene fikk, hva elevene anså som gode elevsamtaler, avtaler og tiltak etter elevsamtalen og elevenes tanker om drop out.

### 4.2.1 Forberedelse og informasjon i forkant av elevsamtalen

Informasjon om elevsamtalen og planlegging er ikke så vanlig ifølge informantene. De fleste elevene sa de ikke forberedte seg på noen spesiell måte eller fikk noe særlig informasjon av kontaktlærer i forkant av elevsamtalene. Men, det kommer frem at elevene generelt mener de kjenner til det å ha elevsamtaler, de har erfaring fra både ungdomsskolen og fra videregående skole. Elevene sa de vanligvis bare får informasjon om tidspunktet for elevsamtalen. Når det gjelder å forberede seg er det noen som sa at de tenkte gjennom på forhånd om det var noe de ønsker å ta opp i elevsamtalen, men de fleste møtte bare opp til avtalt tid.

*«Forberedelse til elevsamtale er egentlig ikke noe spesielt, jeg får bare vite tidspunktet og så har læreren resten».*

*«Nei, egentlig ikke noe spesielt å forberede. Det er sånn derre at jeg tenker gjennom er det noe spesielt jeg vil ta opp med læreren eller er det noe spesielt jeg vil få snakka om. Noe viktig noe. Som regel får vi vite det en uke i forveien».*

Bare en elev sier hun har erfaring med forberedelser til elevsamtale. Hun hadde fått et informasjonsskriv av kontaktlæreren før elevsamtalen og hun synes det var bra at hun fikk mulighet til å tenke over hva hun ville ta opp med læreren.

*«Jeg får et ark med en oversikt over ting vi kan ta opp, og så tenker jeg over om det er noe jeg vil fortelle. Vi kan forberede oss og det er OK. Jeg synes det er bra at læreren gir meg eksempler på hva vi kan prate om».*

Dokumentasjonen og det som foreligger av informasjon om elevsamtalene har ikke elevene oversikt og kontroll over. Flere av elevene forteller at det er læreren som har skjemaene med informasjonen om elevsamtalen, men at de skriver under på et skjema etter at elevsamtalen er gjennomført.

*«Læreren har et skjema som hun setter kryss på og kommentarer og så må du bare signere etterpå».*

#### 4.2.2 Elevenes meninger om det de opplever som gode elevsamtaler

Her kommer informasjon om hva informantene mente var bra rammer for elevsamtalen og hva som var fine temaer og innhold i elevsamtalen.

En elev sa at elevsamtalen var helt utslagsgivende for hennes skolegang, uten den mente hun at hun ville ha droppet ut, dialogen med lærerne var viktig for at det skulle oppleves som en god elevsamtale som førte til bedre trivsel og mestring.

*«Det viktigste av alt på skolen er å ha lærere som du kan snakke med, lærere som hører, egentlig».*

Elevene beskrev de gode elevsamtalene når de følte seg forstått, fikk aksept og hadde åpenhet, og at de maktet å ta opp viktige emner som for eksempel tilrettelegging av skolehverdagen, tilrettelegging av praksisplass i forhold til interesser, bosted og helseforhold og at læreren fulgte opp avtaler. Det er lettere å jobbe videre og oppleve mestring i fag dersom man hadde hatt en elevsamtale sa flere av informantene. Det kom også fram at dialog om utvikling var noe elevene mente var viktig i en god elevsamtale. Elevene ønsket å få brukt egne ressurser.

*«En vellykket elevsamtale er at, etter at vi har snakka sammen at læreren forstår meg. At læreren faktisk skjønner hva jeg mener og faktisk hører på meg. Ikke bare er sånn ... neste ... liksom. Men at han faktisk får med seg hva jeg snakker om».*

Informanter syntes at elevsamtalen var nyttig og god når de fikk respons på seg selv, innsats og det å bli sett som person. Læreren måtte komme med oppriktige og konkrete tilbakemeldinger for at det skulle bli oppfattet som en god elevsamtale.

*«Jeg opplever den gode elevsamtale når læreren poengterer hvordan hun oppfatter meg som person. At hun faktisk legger merke til meg og ser meg. Ikke bare at hun spør masse spørsmål. Men ser meg og sier: jeg tror du klarer dette her, jeg vet at du har det i deg ... da føler jeg at det ikke er noe hun sier til alle men at hun ser meg og faktisk legger merke til meg».*

Det kom frem at informanter hadde erfaring i at elevsamtalen gav mulighet til å prate om ting de var opptatt av, det gjorde at de følte de ble tatt på alvor og hadde medbestemmelse. Det er et funn at informantene mener det er positivt med planlagt tid og systematisk gjennomgang av ressurser og utfordringer, hjemmeforhold, fritid og andre interesser. Elevene så positivt på at læreren var interessert i hvordan de tenkte og hvordan de planla skoleåret. Noen av elevene mente foreldrene var en ressurs de ønsket å involvere, mens de fleste elevene synes det var mer negativt og forbundet med stress der foreldrene ble involvert i deres skolegang. De fleste elevene ønsket ikke at foreldrene skulle ha samtaler med læreren, de ville ha elevsamtalen for seg selv. Bare en elev mente foreldrene var en positiv ressurs. Andre elever mente at interesser og ressurser de hadde utenom skolen ikke ble pratet om eller synliggjort nok i elevsamtalen.

*«Ja, elevsamtale er sånn at du snakker med læreren og læreren spør liksom om hvordan det går og hvordan du har det og hva du forventer av lærerne og hva du forventer av klassemiljøet og sånn. Det er ikke bare det, hun prøver, ihvertfall hun jeg har nå, å finne ut feks hva gjør du på fritida? Hva liker du å gjøre? Og hvordan har du det hjemme? Det er sånn at du må ikke svare hvis du ikke vil, men har du lyst å snakke så har du meg du kan snakke med. Så for meg så er elevsamtale en positiv ting. Jeg liker det veldig godt. Du får liksom da fortalt læreren uten at alle andre skal være i nærheten når du snakker med læreren. Og det er din tid, så da er det ikke sånn at vi må tilbake til timen. Du har din tid liksom. Det er som regel en halv time. Men det pleier å dekke det meste».*

*«... Kontaktlærer kan også spørre om du har noen hobbyer og det er fint, vi blir bedre kjent».*

*«... jeg forteller til dem (foreldrene) det jeg selv synes er nødvendig ... Jeg føler på en måte at hun (mor) overvåker meg ... Det er mange områder jeg skulle ønske at mamma så meg mer voksen enn det som er».*

*«Familien er egentlig de beste støttepersonene. Foreldrene dine vil gjerne vite hvordan det går med deg og hvis det noe gærent vil de vite det».*

Klassemiljøet og medelever var noe elevene sa var svært viktig for deres trivsel og mestring, og elevene sa at dette var vanligvis temaer i elevsamtalen. Både lærere og elever var opptatt av venner og klassemiljøet ifølge informantene.

*«Skolen er en veldig og stor del av hverdagen min, jeg er sammen med de samme folkene på skolen som i helgene».*

*«For meg så er det sånn at jeg tidlig på morran tenker at: Herregud! -skole, liksom ... men når jeg kommer på skolen så er det sånn at jeg er skikkelig glad for at jeg kom. Fordi det føles så godt å være her».*

Det er et funn at informantene syntes det var nyttig å bruke elevsamtaler for å hindre frafall. Elevenes egne erfaringer, og det de kjente til fra venner, var at de som står i fare for å slutte på skolen og hadde mye fravær pga sykdom ol, ikke møter opp til planlagte elevsamtaler. Informantene trodde disse elevene ikke ønsket innspill fra lærere, foreldre eller andre. En av informanten som selv stod i fare for drop out, mente at elevsamtalen bare førte til frustrasjon, han tenkte mye på å slutte på skolen.

*«Jeg tror ikke det hjelper å tvinge noen til å være her ... så da burde de heller prøve å finne ut hvorfor elevene ikke er her og da er det de elevsamtalene, men de som har*

*mye fravær har ikke lyst å komme på elevsamtalene engang. Når folk er syke tenker bare nå og ikke fremtid. Jeg tror de som står i fare for å slutte skolen liksom ikke liker å diskutere det».*

*«Jo, jeg har tenkt på det (drop out), for jeg orker ikke mer. Læreren maser på meg om ting jeg ikke skal gjøre og reglement osv. Jeg orker ikke å diskutere med læreren, jeg har så mye å tenke på og det blir mye for meg. Jeg tenker det er bedre å slippe, ... så jeg ikke blir helt ødelagt. Jeg sover dårlig om natta. Og hvis noen kjefter på meg blir jeg sint».*

Skolemiljøet for øvrig, med ledelse, elevråd osv, ble ifølge informantene lite omtalt i elevsamtalen. En informant mente det er lite bevissthet om medbestemmelse blant elevene og at de fleste ikke brydde seg om elevdemokratiet og mulighetene det gav for å bedre trivsel og mestring. Flere av informantene mente det ikke var noe vits i å engasjere seg og noen hevdet også at elevdemokratiet ble overstyrt av lærer, de hadde opplevd at diskusjoner og prosesser ble stoppet av lærer og sett på som tidstyver. Informanten mente elevene ikke kunne påvirke bla skolereglementet, organisering av pauser gjorde at trivsel og kontakt med venner ble redusert, og elevene hadde erfart at det ikke nyttet å påvirke og endre skolereglene.

*«Jeg har egentlig ikke så stor innsikt i hva elevrådet driver med, men sånn i klassen og sånn er de jo på møter og sånn, så føler jeg at det ikke blir prioritert så mye i timene at lærerne ikke gir rom for at vi skal få ta del i det da. Vi får ikke så mye tilbakemeldinger og det gjør at vi ikke føler oss så mye sett feks det med maten og pauser og sånn, det er som det ikke er noen vits i prøve for det slår ikke gjennom uansett da, vi blir ikke hørt...».*

Elevsamtalene blir brukt til å diskutere mestring og sette seg faglige mål, denne prosessen følges opp i neste elevsamtale og elevene mente det var en fin måte å utvikle faglig mestring på.

*«Jeg er veldig fornøyd med hvordan lærerne har håndtert elevsamtaler i alle år. De blir enige med meg hva jeg skal gjøre litt bedre og det er veldig bra .... Læreren spør*

*om karakterer og hvordan jeg kan forbedre karakterer, og hvis jeg sier at jeg ønsker en karakter bedre i ett fag så skriver hun det opp og så spør hun på neste elevsamtale om hvordan det har gått. Jeg setter meg mål med kontaktlæreren og så får jeg skryt og sånn hvis jeg har vært flink i timen, jeg har kontaktlæreren min i flere fag, så jeg er ganske så mye sammen med henne».*

Selv om mange av elevene forteller at de har god kontakt med læreren og at elevsamtalen fører til at man lettere kan ta kontakt med lærer så er det også elever som er redde for å si ifra at de ikke mestrer og de sier at de føler seg dumme siden de ikke forstår og mestrer, dette gjelder mest i forhold til faglærere men også mot til å si ifra til kontaktlærer.

*«Jeg spør heller ikke i timene selv om jeg ikke forstår det, selv etter timen så spør jeg ikke læreren for jeg føler at det er så dumt å spørre om. Og når jeg ikke skjønner det så er det sånn at jeg ikke kan få hjelp hjemme heller for de kan jo ikke kjemi. Jeg synes det er veldig vanskelig å spørre folk om hjelp. Og da henger jeg etter. Sånn som i timene så skriver jeg av tavla og så prøver jeg å forstå det, men det gjør jeg ikke ... jeg håper jeg skal finne ut av det etterpå».*

#### 4.2.3 Hva skjer i etterkant av elevsamtalene?

Flere elever mente at elevsamtalen var viktig for deres trivsel og mestring fordi den førte til at det ble utført en del tiltak i etterkant av elevsamtalen. Disse elevene sa at de satte stor pris på at læreren ordnet ting for dem og de opplevde da å bli sett, eksempler på praktiske ting kontaktlærer gjorde var å finne telefonnummer, ta kontakt med praksisplass om ulike beskjeder, kontakt med elevtjenesten, ringe til lege, ordne opp i forhold til fag og til andre lærere. Funnene går ut på at læreren er aktiv i å utføre ulike tiltak man har blitt enige om i elevsamtalen, mens elevenes oppgave etter elevsamtale ofte dreier seg om større faglig innsats. Det virker som et funn at elevene opplever at lærer bryr seg om dem når læreren følger opp og tar ansvar for gjøremål, mens de selv har en litt passiv rolle.

*«At læreren virkelig bryr seg om det og ikke bare sier du kan ordne det selv. At hun ser meg som en person da. Ikke bare har en elevsamtale, går gjennom det arket og ... - OK, neste ...».*

*«For meg er den gode elevsamtalen når jeg får sagt alt jeg føler og det er viktige ting jeg vil ta opp, og etter elevsamtalen, noen uker etterpå, at læreren kommer til meg og sier at nå er møtet ordna med for eksempel rådgiver, og at hun virkelig bryr seg ...»*

*«Nei, hvis det er noe du faktisk sliter med da følger læreren veldig godt opp. Jo, da fikk jeg melding av læreren, hvordan går det, har du snakka med legen, og da jeg sa at jeg ikke visste hvem legen min var for jeg har fått ny lege så da fant hun nummeret til legekantoret og gav meg det og så får du ringt og fiksa opp i ting».*

*«Jeg har sagt til kontaktlærer at jeg sliter med kjemi og da har hun snakket med kjemilæreren om det og hva vi kan gjøre annerledes og sånn».*

Noen elever opplever at det ikke er noe som skjer frem til neste elevsamtale, neste elevsamtale blir bare å oppsummere hvordan det har gått.

*«Fram til neste samtale er det bare vanlig skole og så prater du med læreren igjen om du har nådd måla dine».*

## 5.0. Drøfting

---

I dette kapittelet drøftes elementene som ble fremhevet av informantene. Jeg har forsøkt å vurdere ulike tolkninger for å belyse betydningen av funnene i undersøkelsen om elevsamtalen og se dem opp mot eksisterende forskning. Jeg har brukt forskningsspørsmålene som overskrifter i samme rekkefølge som i empiridelen, kapittel 4. Alle elementene vil ikke bli drøftet like inngående.

### 5.1 Forskningsspørsmål 1

Hva syntes elevene om elevsamtalen? Her drøftes forventninger og tidligere erfaringer og deres engasjement og oppriktighet.

#### 5.1.1 Elevenes forventninger og tidligere erfaringer til elevsamtalen

Det var ulike erfaringer om hvilke forventninger og erfaringer informantene hadde rundt temaet elevsamtale.

##### **Positive forventninger og erfaringer**

Informantene uttalte at de forventet at de skulle få god relasjon til læreren gjennom elevsamtalen, de hadde erfart at elevsamtalen som arena gav mulighet til å bli kjent med læreren. Relasjonen til læreren hadde betydning for om elevene maktet å ta opp problemer rundt trivsel og mestring i elevsamtalen, og de uttrykte at god relasjon gjorde at det var det lettere å åpne seg for læreren og ta opp for eksempel personlige problemer. Informantene mente det gjorde det lettere å ta kontakt med kontaktlæreren utenom elevsamtalene, det ble lettere å få faglig hjelp.

Nettopp dette viser også forskning, lærere og elever blir fort kjent med hverandre gjennom elevsamtalene og det fører til at det blir lettere å ta kontakt i det daglige. Elevsamtalen har bidratt til forandringer i skolehverdagen for elevene føler de kan ha mulighet til å diskutere sin egen skolesituasjon med lærerne sier Limstrand (2014). Annen forskning som er sammenfallende med mine funn viser at elevene sier at de arbeider bedre, er blitt roligere, det er mindre mobbing, bedre forhold til venner og elevene er flinkere til å uttrykke sin mening (Limstrand, 2014, s. 272). I følge Spurkeland (2013) er tillit noe av det viktigste i alle



relasjoner og tillit utvikles gjennom egne erfaringer. Informantene hadde rett og slett en forventning om at de skulle bli kjent med lærerne i forbindelse med elevsamtalen og de hadde tillitt til lærerne og en forventning om at det ville føre til bedre trivsel og mestring, faglig og sosialt.

Informantene forventet altså at elevsamtalen ville bedre relasjonen til læreren og de hadde erfaringer om at læreren var der for å hjelpe dem. Positive lærer-elev relasjoner har betydning for trivsel og mestring, aller viktigst synes positive lærer-elev relasjoner å bety mest for de eldste elevene på videregående skole (Drugli, u.å. ). Det ser ut som fagmiljøene er enige om at gode relasjoner er særlig viktig, og de peker på at det kan redusere antall drop out (Edwardsen, 1998; Hattie, 2009; Nordahl, 2010).

Elevene som har lærere som inngår i positive relasjoner til dem vil kunne ha svært stor nytte av dette både faglig og psykososialt. Disse elevene er mer motiverte for å jobbe med skole og faglige aktiviteter enn andre elever, og de vil i større grad forsøke å mestre utfordringer som oppstår i skolehverdagen på en konstruktiv måte (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kontaktlærer blir av informantene sett på som en viktig person i skolehverdagen, en person de har stor tiltro til, flere informanter vil heller snakke med kontaktlærer enn med rådgiver og helsesøster i visse sammenhenger. Slik jeg tolker det handler det om at elevene allerede har positiv relasjon til læreren og at de kjenner hverandre. En tydelig og støttende lærerrolle og et læringsmiljø som kjennetegnes av at lærerne bryr seg skaper trivsel og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Elevsamtalen kan være den arenaen eleven har mulighet å bygge opp og oppleve en slik støttende lærerrolle og det vil kunne påvirke et positivt læringsmiljø og i neste omgang kunne påvirke drop out. Dersom elevene opplever å ha støttepersoner de stoler på, i tillegg til egne ressurser, er det større muligheter til å håndtere ulike krevende situasjoner. Helse og trivsel påvirkes av sosial støtte, påvirkningen kan være positiv eller negativ (Antonovsky, 2012). Funnene viser altså at en del av informantene har positiv relasjon til læreren og opplever støtte fra læreren, noe som er salutogent, de opplever at elevsamtalen gir trivsel og mestring. En annen tilnærming til elevsamtalen er at man må unngå at den professionelle relasjon omformes til privat relasjon, det er en grunnleggende etisk problemstilling (Grimen, 2004).

Det profesjonelle fokus må derfor være drivkraften i elevsamtalen. Denne balansegangen mellom distanse og nærhet kan være krevende.

### **Negative forventninger og erfaringer**

Funnene i undersøkelsen var sprikende, ikke alle informantene hadde positive forventninger og erfaringer til elevsamtalen fra tidligere. Enkelte av informantene mente at elevsamtalene ikke var nyttige eller at det føltes meningsløst å ha dem. De mente at læreren ikke kunne hjelpe dem, de var skuffet over tidligere opplevelser fra elevsamtaler hvor de hadde forventet å bli tatt på alvor og bli møtt med forståelse og empati. Relasjonsproblemer kan ha ulike årsaker. Forskning viser at en av seks elever i Osloskolen har hatt en voldsom krangel med en lærer siste året (Andersen & Bakken, 2016).

Kontaktlæreren skal i elevsamtalen bygge gode relasjoner til elevene for å utvikle trivsel og mestring, og samtidig påpeke negative forhold med fravær og mangler og liknende hos eleven, dette kan være utfordrende for relasjonsbygging. Freire mener læreren må være åpen og ekte (Freire et al., 2003), negative kommentarer kan komme i veien for utvikling av trivsel og mestring, men åpen og ekte kommunikasjon må sees i sammenheng med «kjærligheten» for mennesket, og dette må prege elevsamtalen for å oppnå god relasjon.

Elevsamtalen har til hensikt å bidra til at elevene får gode og konkrete beskjeder om hva som trengs for å utvikle de ulike sidene. Elevsamtalen er også ment for å dekke lærerens behov for å få tilbakemeldinger fra elevene, og bedre kunne legge til rette for utvikling og opplæring. I følge Utdanningsdirektoratet (2015) er elever som har negative relasjoner til lærerne gjerne lite motivert for å jobbe med læringsoppgaver og de mistrives på skolen og fraværet øker. Elever med atferdsvansker, angst og depresjon er i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner, noe som også vil hemme deres faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015 ).

Mistrivsel og stort fravær øker sjansene for drop out. Det er grunn til å anta at erfaringer som beskrevet over vil innvirke på kvaliteten på elevsamtalen og utbyttet av elevsamtalen. Dette kan forklare noe av informantenes negative innstilling til elevsamtalen, og det er grunn til å anta at skuffelse over brutt tillit til læreren innvirker på forventningene til elevsamtalen. På bakgrunn av dette kan man anta at formaliserte samtaler med elevene er viktig både for å løse

problemer som allerede er oppstått samt forhindre at det oppstår problemer, men å nå frem til elevene som ikke forventer at elevsamtale nytter vil være en utfordring.

I elevsamtalen er det en maktulikhhet mellom lærer og elev. Lærer-elev relasjoner innebærer asymmetrisk samhandling. Det bør unngås illegitim bruk av makt og illegitim avhengighet på bakgrunn av asymmetrisk kompetanse i samhandlingen (Grimen, 2004). Empowerment bygger på samhandling fri for maktbruk og relasjoner basert på likeverd (Stang, 2003). Funnene fra undersøkelsen viser at det er blandede erfaringer hos elevene, dersom dette ikke balanseres ønsker ikke elevene å ha tett relasjon til lærere og de trekker seg bort fra å delta oppriktig i elevsamtalen. For å klare å ivareta en god og virksom relasjon bør ikke elevene møte paternalistiske holdninger fra læreren.

Skolen har mulighet til å bevege elevkrefter fra tomgang til dynamikk og til deltakerstyrt læring i tråd med Empowerment tenkning (Edwardsen, 1998). Mennesker kan utvikle sitt handlingsrom ved at de opplever økt myndighet i eget liv (Green & Tones, 2010). Det er et sentralt punkt i trivsel og mestring for elever. Selv om det gjenstår forskning på hvilke tiltak som fremmer positive relasjoner mellom lærer og elev, kan studier som er gjort, tyde på at lærere kan reflektere over egen atferd, holdninger, følelser og intensjoner overfor enkeltelever, noe som kan føre til økt sensitivitet overfor eleven og bidra til bedre relasjon. Det er krevende å gjenopprette relasjoner som har blitt negative (Drugli, u.å. ; Sabol & Pianta, 2012; Spurkeland, 2013). Tillitsbrudd og informantenes opplevelse av negativt stress rundt elevsamtalen omtales senere.

### 5.1.2 Engasjement og oppriktighet

Her var det som forvente sprikende meninger hos informantene.

#### **Positive opplevelser der elevene er engasjerte og oppriktige i elevsamtalen**

En informant trodde de fleste elevene var ærlige i elevsamtalene, mens andre informanter mente det var varierende oppriktighet, det kom an på relasjon til læreren. Funn viser at enkelte informanter hadde svært god tillitt til kontaktlærer og de mente elevsamtalen fungerte bra for utvikling av trivsel og mestring. Det er et funn at disse elevene klarte å snakke om det aller meste, de fikk brukt elevsamtalen og drøftet det de mente var viktig for dem. Det må være

stor bevissthet fra lærerens side rundt alle sider som omhandler elevsamtalen for at elevene skal oppleve elevsamtalen som positiv. Ifølge Spurkeland (2013) bygges tillit med forutsigbare mønstre av handlinger og reaksjoner. Han mener atferden må gi positive opplevelser som vekker positive krefter eller tanker hos de som opplever personen, som er viktig for å skape tilliten og engasjementet som skal til for å utvikle gode elevsamtaler som fører til trivsel og mestring.

Tillit avhenger ikke av om elev og lærer er enige, men partene må ha klarhet og være ærlige ifølge Spurkeland (2013). Det som særlig nevnes er at informantene synes det meningsfullt å ha elevsamtale der elevsamtalen føltes som en «ekte» samtale. Dette påvirker innstillingen til å gjennomføre elevsamtalen på en oppriktig måte. Det er et funn at elevene er avhengige av god kommunikasjon med lærere og god relasjon for å være ærlige i elevsamtalen. I positivt opplevde situasjoner vil tillit bli et resultat av interaksjoner og gjensidighet, tilliten i en relasjon er ikke god før begge parter opplever omtrent det samme, Spurkeland (2013) sier tillit trenger bekreftelse og næring og lett kan ødelegges. Informantene opplevde engasjement og oppriktighet i elevsamtalen der det var tillit til læreren og der eleven følte at det var ekte og likeverdige samtaler. Dette sammenfaller med Empowerment og salutogene tenkemåter.

### **Der det mangler engasjement og oppriktighet**

Noen informanter var lite engasjerte og oppriktige i elevsamtalene, de ville selv velge hvem de ville prate med. Siden elevsamtalen er obligatorisk gjennomfører de, men uten å virkelig ta del og være oppriktige i elevsamtalen. Elevene som opplever at elevsamtalen er bare noe de gjennomfører, vil ikke ha nytte av potensialet elevsamtalen kan gi for utvikling av trivsel og mestring. Et par elever hadde bestemt seg på forhånd at de ikke ønsket å dele noe med kontaktlærer. Og begrunnet det med at det var bevisste valg de gjorde fordi de ikke hadde tillit og tiltro til at elevsamtalen ville endre noe for dem, men bare medføre stress. Andre informanter fortalte om tidligere erfaringer der de hadde opplevd at tilliten til læreren var svekket, det kan se ut som disse elevene rett og slett avskriver elevsamtalen som et verktøy de ønsker å benytte seg av.

En informant hadde erfart lærere som snakket på en veldig overflatisk måte og informantene mente at elevsamtalen ikke ville endre noe, det var ingen vits å engasjere seg. Informanten

mente at siden læreren var pålagt elevsamtale og hadde det som jobb, gav det liten mening i å være oppriktig i elevsamtalene. Norske arbeidstakere topper sykefraværet innen alle OECD land, og Hoff og Lone (2014) mener at dersom bedriftene hadde tatt medarbeidersamtalene på alvor ville fraværet vært redusert kraftig. Jeg ser paralleller til elevsamtalen, Hoff og Lone (2014) mener at mange bedrifter bare gjennomfører slike undersøkelser for syns skyld og bare krysser av i boka, det samsvarer med hva noen av informantene fortalte om hva de opplevde av oppriktighet i elevsamtalene fra skolens side. Sammenhengen med fravær i bedrifter er nærliggende å tenke virker på samme måte for elevene som for arbeidstakere Hoff og Lone forsket på.

Noen av informantene opplever at elevsamtalene er en samtale der de ikke deltar i noen særlig grad, men blir «guidet» gjennom statiske samtaler. Tidsfaktor og manglende oversikt over hensikt med elevsamtalen er mulige forklaringer til at de opplever dette. Når elevsamtalen fortøner seg som en rutinepreget samtale uten noe særlig innhold pga manglende engasjement og oppriktighet hvor elevene er passive, lite engasjerte og holder tilbake meninger er et funn. Elevsamtalen blir overflatisk og får ikke det innholdet den er tiltenkt, slike opplevelser førte til at elevene ikke opplevde trivsel og mestring. Ulik forskning peker på at elevsamtalens kvalitet er av betydning for at det skal oppleves som noe som fører til utvikling (Nordahl, 2009; Svare, 2008). Andre undersøkelsen viser bla at det ulik oppfatning om elevsamtalen bare er et ritual eller om den er hensiktsmessig og det sammenfaller med det flere av mine informanter hadde erfart. Forskningsmateriale fra lærere som informanter fra 2012, viser at det er stor variasjon på hva som kalles elevsamtale og hva den inneholder (Limstrand, 2014).

Et annet funn er at elever ikke klarer å gi skikkelig tilbakemelding på hvordan de opplever elevsamtalen, at den ikke er slik de har forventet. De får ikke fortalt hva som fungerer eller ikke fungerer. Det kan virke som det i elevsamtalen er lagt lite vekt på hvordan elevens ideer skal integreres og eleven kan oppleve reell medvirkning. Åpne samtaler virker som en forutsetning for at elevsamtalen skal ha tiltenkt hensikt og både lærer og elev må tilstrebe åpenhet og ærlighet i elevsamtalene. Svikt i tillit kan skje når verdier kolliderer. Derfor er avklaring av verdier noe av det viktigste som skjer i bygging av relasjoner ifølge Spurkeland (2013), han hevder at tillit er en følelse som ikke lett lar seg reparere og relasjoner som blir dårlige på grunn av verdikonflikter har liten sjanse til å bli bra igjen.

## 5.2 Forskningsspørsmål 2

Jeg fikk informasjon om flere sider ved elevsamtalen, bla hvilke forberedelse elevene gjorde før elevsamtalene, hva de anså som gode elevsamtaler, hvilke avtaler og tiltak som ble gjort etter elevsamtalen og elevenes tanker om drop out.

### 5.2.1 Forberedelse og informasjon i forkant av elevsamtalen

Limstrand (2014) konstaterer at elevsamtaler er godt forankret i videregående skole, noe funnene mine bekrefter. Informantene sa de var godt kjent med elevsamtaler, det er innarbeidet både fra ungdomsskolen og fra videregående skole. Forskning viser at ca 11 prosent av elevene likevel ikke har hatt de planlagte to elevsamtalene pr år (Furre et al., 2006).

I planlagte elevsamtaler finner jeg at det ikke er vanlig for elevene å forberede seg eller få noe særlig informasjon i forkant. Elevene møter bare opp til tidspunktet de har fått tildelt, eller avtalt tidspunkt. Det er læreren som planlegger og har den nødvendige dokumentasjonen, det er også læreren som noterer fra samtalene og har med eventuelle notater fra tidligere elevsamtaler. Jeg kan ikke finne forskning som omtaler hvordan forberedelser eller mangel på forberedelser påvirker elevsamtalene. Generelt har elever i norsk skole begrenset medvirkning i eget skolearbeid (Helland & Næss, 2005). Det kan virke som det også er tilfelle når det gjelder elevsamtaler.

Uten forberedelser og informasjon vil ikke elevene ha kontroll over innhold eller struktur i elevsamtalene. Struktur er nødvendig for at elevene skal kunne håndtere alle krav de utsettes for, det å ha tydelige rammer som man kan planlegge innenfor gjør at situasjonen oppleves som forståelig og håndterbar (Antonovsky, 2012). Å ha kunnskap om elevsamtalens innhold og ha en forståelse av hva som kan tas opp vil gjøre det lettere for elevene å se helheten og gjøre seg nytte av elevsamtalen slik den er tiltenkt. Frustrasjon som kan oppstå ved mangel på informasjon kan dempes. Situasjonen kan lettere oppleves som strukturert og oversiktlig (Antonovsky, 2012). Slik det ser ut i forhold til funnene i undersøkelsen, er det liten grad av Empowerment i planleggingen av elevsamtalen og det fremmer heller ikke salutogene prosesser og utvikling av trivsel og mestring i skolehverdagen.

Funn fra undersøkelsen viser at kun en elev har erfaring med forberedelser til elevsamtale og mulighetene det gir til refleksjon. I undersøkelsen sier informanten at det var positivt å få mulighet til å tenke over hva man ønsker å ta opp med læreren. Det virker positivt inn på motivasjonen når deltakerne er engasjerte og har mulighet til å være med å planlegge (Stang, 2003). En annen informant mente at dersom det var en mal for elevsamtalene ville det være lettere å ha en dialog, elevene vil bedre kunne ta styring og ikke få overraskelser, dette er i tråd med Empowerment.

### 5.2.2 Elevenes meninger om det de opplever som gode elevsamtaler

Flere av informantene hadde opplevd det de syntes var gode elevsamtaler, men ikke alle informantene hadde opplevd dette. Elevene beskriver de gode elevsamtalene når de blir sett, forstått, får aksept og har åpenhet og makter å ta opp viktige emner, det kan for eksempel være tilrettelegging av skolehverdagen, tilrettelegging av praksisplass i forhold til elevenes interesser, bosted og helseforhold og at læreren følger opp avtaler som gjøres i elevsamtalene. Forskning viser mye av det samme, at den gode elevsamtale preges av likeverd, gjensidighet, samspill, påvirkning og frihet uten maktspill (Halland, 2009, s. 25), Empowerment er en del av dette og er drøftet flere steder i dette kapitlet.

Om elevsamtalen fører til trivsel og mestring og påvirker drop out er blandet ifølge mine informanter. Halland (2009) beskriver trivsel som et sammensatt og vagt begrep. Trivselsfaktorer i skolen er ikke likt for alle mener Halland (2009), og elever vil nok ikke vektlegge betydningen av faktorene likt, men følgende forhold ser ut til å være aktuelle for de aller fleste; anerkjennelse for vel utført arbeid, muligheter for faglig og personlig utvikling, en viss grad av selvbestemmelse og faglig ansvar, en viss grad av medinnflytelse, variasjon i metoder og oppgaver, tilstrekkelig informasjon, kontroll over egen arbeidssituasjon, muligheter for sosial kontakt i læringsarbeidet. At elevene i større grad forsøker å mestre utfordringer på en konstruktiv måte er salutogent, salutogenese gir individer økt mestring og velvære ifølge Antonovsky (1979).

Elvene i videregående skole er i en fase i livet hvor de lærer og utvikler seg. I læringsplakaten (vedlegg 2) står det bla at elevene skal etablere strategier til problemløsning, elevsamtalen og positive relasjoner til kontaktlæreren kan være viktig for denne utviklingen. Hvilke grunnholdninger den enkelte har i møte med ulike hendelser i livet er uttrykk for den personens Sence Of Coherence, SOC. En sterk SOC gir økt følelse av mestring ifølge Antonovsky (2012). Der elever opplever støtte fra lærer vil elevene få tilgang til egne ressurser og kunne handle. Har eleven tillit til at læreren gir støtte, er det en mestringsressurs. Å ha tro på at man kan endre situasjonen og ha en salutogen tilnærming innebærer å styrke forhold som fremmer helse til tross for de patogene faktorer mennesket utsettes for (Antonovsky, 2012). Elevene kan gjennom gode elevsamtaler få strategier til hvordan de kan håndtere ulike situasjoner, å ha en sterk SOC er å være motivert for å håndtere stressende situasjoner, ha tro på at man forstår situasjonen og har ressurser tilgjengelig til å foreta seg noe.

Flere av informantene sa at drop out og fravær var temaer som ofte ble tatt opp i elevsamtalen. Informantene mente det var drop out forebyggende med gode elevsamtaler, en informant sa elevsamtalene motiverte og økte trivsel og mestring i vanskelige perioder. Informanten fikk tro på at det var mulig å få tilrettelagt undervisningen og klare å gjennomføre skolegangen, selv med stort fravær.

Et funn er at informantene mente at de elevene som stod i fare for å slutte på skolen egentlig ikke ønsket å møte opp til planlagte elevsamtaler, informantene mente at disse elevene ikke ønsket innspill fra lærere, foreldre eller andre, og derfor unngikk elevsamtalene. En informant, som selv stod i fare for å droppe ut, mente at elevsamtalen bare førte til frustrasjon og stress, han mente læreren kunne ikke bidra med noe. Psykiske plager og stress er noe av det som kan legge begrensninger i ungdommenes hverdag og problemet er størst på slutten av videregående (Andersen & Bakken, 2016). Forskning sier at å komme i læringsposisjon og klare å mestre krever at elevene har konsentrasjonsevne og motivasjon, ulike psykiske lidelser og plager gjør dette vanskelig (Øia, 2011). WHO (2009) omtaler psykisk helse med bla en tilstand av velvære der individet realiserer egne muligheter og at kan håndtere livets normale stress. Psykiske vansker går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og deres relasjoner til andre ungdommer (Holen & Waagene, 2014). Markussen (2011) sier at mange elever tenker



på skolegang som et ork. Kval (2014) peker på et generelt stort fravær hos elevene og mener det påvirker frafallet, jo større fravær jo lettere for å slutte (Kval, 2014, s. 112). Det er mange forklaringer på hvorfor elever er borte fra skolen, det kan være sykdom, skolelei og ensomhet. Enkelte fagfolk mener at elevene rett og slett ikke orker å presse seg, de er ikke vant til å anstrenge seg og prestere selv om de har problemer eller opplever vanskelige tider, skolen «duller» for mye med elevene og legger for mye til rette. Kval (2014) mener skolen stiller for få krav til ungdommene og de er derfor ikke rustet for voksenlivet. I praksis fører dette til at elevene har ansvar for egen læring, noe bare de mest ressurssterke mestrer godt og dagens skole passer de bedrestiltes barn. Forskjellene blir større mener Kval (2014). Kan elevsamtalen brukes for å øve opp elevene til å møte krav og utvikle SOC, som igjen kan føre til trivsel og mestring?

Klassemiljøet og medelever er noe elevene sa var viktig for trivsel og mestring, og elevene sa at dette er temaer vanligvis var med i elevsamtalene, klassemiljø er noe både lærere og elever er opptatt av. På skolen treffer ungdommene jevnaldrende og vennerelasjoner etableres. Gjennom samvær med medelever i friminutter og i klasserommet får elevene tilfredsstilt behovet for sosial tilhørighet (Samdal et al., 2012). Trivsel favner positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner. Ved «Å ha det godt» har trivselsbegrepet en helhetlig vurdering av hvordan livet oppleves generelt og i settingen med skoletrivsel. Trivsel kan brukes som et begrep for å kommunisere well-beingbegrepet (Helsedirektoratet, 2015). Jeg tolker Nordahl (2009), Mæland et al. (2009) og Tjomsland og Viig (2015) uttalelser slik at begrepene trivsel og helse står i nær sammenheng om elevene opplever et godt læringsmiljø som igjen påvirker drop out. (Nordahl, 2010) sier at gode relasjoner mellom lærer og elev og gode relasjoner til andre i skolen (skolemiljø/klassemiljø) henger sammen med hvor mange som gjennomfører videregående skole, som igjen innvirker på elevenes helse.

Jeg fant at der læreren brukte elevsamtalen til å kartlegge hvilke ressurser elevene hadde utenom det faglige så mente eleven det påvirket trivselen og mestringen i skolehverdagen, de følte seg sett. Elevene så positivt på at læreren spurte hva de likte å gjøre på fritida og at læreren var interessert i hvilke planer de hadde for skoleåret og fremtiden. Svare, Huneide og Hernes uttalelser sammenfaller med disse funnene, for å få det beste ut av både elever og lærere er det viktig med gode relasjoner hvor læreren aktivt søker etter de positive

egenskapene og ressursene til eleven (Hernes, 2010; Hundeide, 2008; Svare, 2008). Svare, Hundeide og Hernes sier også at en av de viktigste oppgavene til læreren er å trene seg opp til aktivt å søke etter de positive egenskapene og ressursene til eleven (Hernes, 2010; Hundeide, 2008; Svare, 2008).

Antonovsky (2012) sier at individets ulike måter å takle situasjoner kommer an på hvilke ressurser som er tilgjengelige og hvordan man nyttiggjør seg av disse, og av ressurser menes å håndtere situasjoner og deltakelse på ulike arenaer, sosial støtte, god helse og god økonomi, mestringsstrategier med rasjonalitet, fleksibilitet, vidsyn og forutsigbarhet, evne til handling og regulering av følelser, kunnskap og intelligens er kognitive ressurser, identitet er en ressurs på det emosjonelle nivå og omhandler opplevelsen personen har av seg selv. Videre sier Antonovsky (2012) at kvaliteten på den sosiale støtten og nære emosjonelle bånd er spesielt viktig og her kan relasjon til læreren innvirke, personer med høy SOC vil ha større mulighet til å finne løsninger og håndtere stress, mens personer med lav SOC vil i større grad være utsatt for stress og i større grad oppleve mistrivsel og lite mestring.

Halland (2009) sier at kontaktlærers arbeide må gjøres mer systematisk og hensiktsmessig og særlig trekker han frem viktigheten av å skape kontakt i elevsamtalen. Det innebærer å være åpen og ekte. Freire mener en forutsetning for en god veileder er å ha ydmykhet overfor oppgaven og du må ha kjærlighet overfor mennesket (Freire et al., 2003). Halland (2009) omskriver kjærlighet i denne sammenhengen til omtanke, respekt og interesse. Et funn som samsvarer med Halland (2009) og Freires (2003) synspunkt var at elever syntes at elevsamtalen var nyttig og god når de fikk respons på seg selv, interesse og dialog om innsats og det å bli sett som person, kvaliteten på dialogen mente også elevene var viktig.

Spurkeland (2013) mener likeverd, tillit og samhandling mellom mennesker er viktig for å oppnå god dialog og positive relasjoner, slik informantene ser det er dette viktig for å få følelsen av en god elevsamtale. Å klare å bygge elev-lærer relasjonene og påvirke med naturlig autoritet er viktig for å ha gode elevsamtaler, man skal lede med følelse, læreren må flytte seg fra posisjon til relasjon. Får du til relasjon, får du kanskje også til motivasjon mener Spurkeland (2013). Ifølge Spurkeland (2013) er dialog og tilbakemelding viktig, til og med humor, det handler om å skape god stemning og godt klima. Du må kjenne folk og være glad i

folk (Spurkeland, 2013). Dette sammenfaller med funn fra mine informanter, nettopp dette med god stemning blir understreket, og elevene poengterer viktigheten med å kjenne læreren for å kunne åpne seg og få gode elevsamtaler. Det er lettere å jobbe videre med faglige og sosiale utfordringer og oppleve trivsel og mestring dersom man har hatt elevsamtale sier flere av informantene, og de begrunner det med at de har blitt kjent med læreren. I følge Spurkeland (2013) vil mennesker ta styring på egen hverdag om det bare finnes tilgjengelig tillit. Elevene ønsker å få brukt egne ressurser kommer frem i undersøkelsen, og de trenger tillit fra læreren for å ta i bruk ressursene. Elevene har kunnskap om seg selv og man kan undres over hvorfor blir elevene utelatt fra diskusjoner som angår deres eget liv? Likeverd er ikke er det samme som jevnbyrdighet, og læreren må være bevisst sin styrke og motstå fristelsen å komme med egne synspunkter hele tiden og la være å korrigere i alle sammenhenger slik at ikke elevene føler seg undervurdert eller blir tatt på alvor som likeverdige partnere, Empowerment kan komme inn i større grad i elevsamtalene for å øke trivsel og mestring.

Ungdommer i dag opplever mye press på skolen og i livet ellers, statistikk viser at over 30% av ungdommer har helserelaterte plager pga stress (Andersen & Bakken, 2016). I undersøkelsen fant jeg elever som ikke klarer å dra nytte av elevsamtalene til utvikling av SOC og elever som klarer å gjøre det. Motstandsressurser elever kan ha er sosial støtte med følelse av tilhørighet, identitet, religion, ordnet økonomi, kunnskap og kognitiv evne (Antonovsky, 1979, 2012). Generelle motstandsressurser er viktige for å takle de stressorer vi til enhver tid utsettes for. God relasjon med læreren vil i denne sammenhengen bidra til trivsel og mestring. Det kommer fram i undersøkelsen at dårlige erfaringer fra tidligere elevsamtaler har ført til negative relasjoner til kontaktlærere og små forventninger om at de skulle få nytte av elevsamtalen. Tidligere negative erfaringer handlet om at informantene hadde opplevd manglende interesse fra lærers side, dårlig kommunikasjon eller tillitsbrudd.

### 5.2.3 Hva skjer i etterkant av elevsamtalene?

Et funn er at læreren forbereder elevsamtalen, og etter gjennomført elevsamtale er det vanlig at elevene signerer papirene. Læreren er den som tar notater og fyller inn eventuelle skjemaer. Det er ulikt hva informantene har erfart skjer etter elevsamtaler, alt fra oppsummering et halvt år senere, til tett oppfølging. Siden læreren har ansvar for psykososialt miljø, blir det i praksis

læreren som er den aktive og jobber med ulike tiltak som skal bedre elevens trivsel og mestring.

Enkelte informanter opplevde at det ikke skjedde noe frem til neste elevsamtale. Elevene fikk derfor ikke mulighet å diskutere utvikling av trivsel og mestring i elevsamtalen, det ble kun en oppsummering av hvordan perioden hadde vært. Mange elever på videregående skole skifter kontaktlærer hvert år, og derfor vil de ikke få mulighet å diskutere utviklingen sin over tid. Elevene ønsket seg hyppigere elevsamtaler for å få mulighet til endring og utvikling av trivsel og mestring. Forskning støtter dette. Limstrand (2014) viser til forskning som viser til at elevsamtalene har begrenset verdi så sant de ikke var koblet opp mot jevnlig oppfølgingsamtaler og er hyppige nok.

Andre informanter forteller at kontaktlæreren var den som i stor grad skulle utføre ulike aktiviteter og gjøremål i etterkant av elevsamtalen for å øke elevenes trivsel og mestring. Elevens oppgaver var i mange tilfeller å øke innsatsen i skolefagene. Læreren utførte praktiske ting som for eksempel å finne et telefonnummer, ta kontakt med praksisplass om ulike beskjeder, ringe til lege og annet helsepersonell, ordne opp i forhold til fag og til andre lærere. Elevene mente at prosesser ble drevet videre når læreren utførte dette, og det kom frem i undersøkelsen at de likte følelsen av at noe ble utført for dem, at de som personer var viktige og ble lagt merke til. Disse elevene sa at de satte stor pris på at læreren ordnet ting for dem og de opplevde det som å bli sett, noe som også førte til trivsel og mestring og følelsen av å være en viktig person for læreren.

Hvordan dette forholder seg etter elevsamtaler i videregående skole kan jeg ikke finne i litteraturen. Men, det kommer altså frem i undersøkelsen at læreren er den aktive part etter en elevsamtale, informantene tolker det som omsorg, men det kan også sees som uheldig avhengighet. Ifølge Vifladt (2004) bør elevene utløse handlinger som styrker egne krefter og motvirker forhold som kan føre til passivitet og uheldig avhengighet. Det kan virke som en forutsetning for kontroll over eget liv at man må ha bevissthet i forhold til egen situasjon, etter elevsamtalene er det muligheter for lære og elev å sammen utvikle trivsel og mestring. Ved å få i gang prosesser og aktiviteter som kan styrke egenkontroll, selvfølelse, kunnskaper og ferdigheter får vi Empowerment. Det er nødvendig med et positivt syn på at mennesket ønsker å handle og være aktiv hvis forholdene legges til rette for det. (Askheim, Starrin, Tengqvist, &

Winqvist, 2007). Empowermentstenkning vektlegger omfordeling av makt fra fagfolk til brukere, og kan betraktes som et motsvar til paternalistiske tenking, der eleven ikke er mottaker men deltaker ifølge Tveiten (2007, s. 24).

I undersøkelsen kom det frem at informanter mente at lærerens innsats med tilrettelegging av praksis og avklaring med ulike faglærere var utslagsgivende for om de trodde de kom til å klare å fullføre skoleåret. Det virker som et funn at elevene opplever omsorg og interesse når læreren følger opp og tar ansvar for gjøremål. Det er et dilemma hvor mye læreren skal utføre av elevens «bestilling». I det profesjonelle samarbeidet mellom lærer og elev blir det viktig å tilrettelegge for bemyndigelse og medvirkning. Det kan være utfordrende å finne balansegangen og utgangspunktet bør være aktiv egeninnsats.

Noen ganger er det gode grunner til de som berøres av en beslutning, ikke ønsker eller kan delta i beslutningsprosessen (Hauge & Ausland, 2003). Mine funn kan tyde på at elevene mener at læreren vet best hvordan saken skal håndteres, eller at de ikke har øvelse eller kapasitet til å ta ansvaret selv. Funnene viser at måten elevsamtalen følges opp ikke er sammenfallende med Empowerments tenkning. Deltakelse er et nøkkelord relatert til Empowerment i helsefremmende arbeid i følge Tveiten (2007). Men, involvering i egne og av og til vanskelige tilfeller, kan potensielt også kunne føre til stress og uhelse. Antonovsky (1979) sier det er måten vi håndterer spenning på som avgjør vår bevegelse på helsekontinuumet. Elever som opplever mye spenninger i hverdagen og ikke klarer å håndtere dette drar i retning uhelse-polen, noe som påvirker trivsel og mestring (Langeland, 2011).

## 6.0. Oppsummering

---

I dette kapitlet vil jeg avslutningsvis trekke frem det viktigste av funn og drøftinger av problemstillingen.

### ***Hvilken betydning opplever elevene at elevsamtalen har for deres trivsel og mestring av skolehverdagen og gjennomføring av videregående skole?***

I litteraturen er det ingen enkelttiltak som kan pekes på som entydige virksomme i forhold til frafall, trivsel og mestring. Dette er i tråd med tenkning innen faget Helsefremmende arbeid, hvor en helhetlig tilnærming ofte er svaret til utfordringer. Helse og skole har felles interesser og jeg tenker at i elevsamtalen så ligger det mulighet for å snakke om hverdagens krav. De fleste elevene mente skolen var en viktig arena for utvikling og trivsel og for å få et godt liv.

I drøftingen har jeg pekt på hva som fungerer godt, men også på utfordringer innen elevsamtalen og det må implementeres i måten elevsamtalen gjennomføres på for å få utvikling av trivsel og mestring. Elevsamtalen kan ikke bli stående som en «oppskrift» som ikke er integrert i skolen.

Hvordan kommer vi fra teoretisk forståelse til god praksis? Hva ønsker eleven å få ut av elevsamtalen og hva ønsker læreren å få ut av elevsamtalen? Å ha elevsamtale kan sees på som en hensiktsmessig samskapende prosess. Det bør være balanse i maktforholdet mellom lærer og elev. Selv om læreren har oversikt over formelle krav og erfaring med hvordan problemer og utfordringer vanligvis løses så har læreren muligens lett for å trekke løsningene ned over hodet på elevene. Hvordan skal elevene bruke kompetansen de har om seg selv og hvordan inkludere dette i elevsamtalene for å utvikle trivsel og mestring for å hindre drop out?

Bedre relasjoner til læreren blir pekt på som en av de viktigste virkemidlene til å oppnå trivsel og mestring. Lærers ansvar som kontaktlærer er å sørge for å bygge relasjoner, relasjoner som er negative må bygges opp med god kommunikasjon. Lærerne har et stort ansvar her, men elevene må også bli utfordret til å bidra. Empowermentstenkning med likestilling og det å regne med eleven er viktig i utviklingen. Elever og lærere kan sammen utvikle elevens SOC,

å lærere seg mestringsstrategier vil komme elevene til gode i svært mange sammenhenger også senere i livet. Med Empowerment kan elevene gjøre seg nytte av de salutogene faktorene som elevsamtalen kan inneholde. Positive virkninger av elevsamtaler med prinsippene om Sense of coherence og Empowerment forutsetter at elevene har en styrende rolle i elevsamtalen, alt fra forberedelser, aktiv deltakelse og involvering i etterarbeid. For at elevsamtalen skal føre til trivsel og mestring må mål og strategier være gjenstand for åpne diskusjoner hvor eleven ikke tar standpunktet at læreren er eksperten og vet beste, men selv involvere seg i alle fasene av elevsamtalen. Dette kan nok for enkelte vekke motstand, både hos lærere og elever.

Det er viktig å ha basisferdigheter i kommunikasjon og kunnskap om relasjonenes betydning, ikke bare for lærere men også for elever. Det trengs mer kunnskap om hva elevsamtalen kan gi, hva er intensjonen med elevsamtalen og hva kan den føre til. *«En elevsamtale er en planlagt og delvis systematisk samtale mellom elev og lærer med sikte på å styrke elevens motivasjon og læringsutbytte. Samtalen utgjør et sammenbindende og kontinuerlig ledd i lærings- og utviklingsprosessen og har som overordnet mål å bidra til et dynamisk og godt arbeids- og læringsmiljø rundt elevene, klassen og skolen»* (Limstrand, 2014). Trivsel kan brukes som et begrep for å kommunisere well-beingbegrepet (Helsedirektoratet, 2015). For at eleven skal kunne lære og utvikle seg må de mestre på både faglig og sosiale område, og forventning om mestring er en av de beste predikatorene for gode karakterer i følge Hattie (2009).

Partene må motivere hverandre til å ha gode elevsamtaler. Eleven skal i løpet av skoleåret ha minst to obligatoriske, planlagte elevsamtaler med kontaktlærer, funnene fra undersøkelsen viser at elevene skulle ønske at de hadde flere samtaler enn dette, de liker samtaler og de blir kjent med kontaktlærer. Dette er også sammenfallende med forskning som viser at dersom elevsamtalene er for sjeldent har de ikke tilsiktet hensikt.

Funn kan tyde på at de elevene som hadde positive holdninger til elevsamtalene og så frem til elevsamtalene, skulle ønsket at de hadde de oftere. I korte trekk kan det sies at elevsamtalen har en viktig betydning for elevenes opplevelse av trivsel og mestring i skolehverdagen og gjennomføring av videregående skole. Elever forventet at elevsamtalene skulle føre til en bedre relasjon til læreren. Det kom fram at en god relasjonen til læreren var viktig for elevene for at de

skulle yte mer og mestre faglige utfordringer og det var lettere å ta kontakt med læreren utenom elevsamtalene også. Også forskning viser at positive lærer-elev relasjoner har betydning for trivsel og mestring, aller viktigst synes positive lærer-elev relasjoner å bety mest for de eldste elevene på videregående skole. Det er stor avstand mellom standpunktene til elevene, det viser seg at noen elever hadde negative erfaringer til elevsamtalen og negative relasjoner til lærerne. Disse informantene synes ikke det var meningsfullt å ha elevsamtale fordi elevsamtalen ikke følte som en «ekte» samtale og de opplevde elevsamtalen som overflatisk. Dette påvirker innstillingen til å gjennomføre elevsamtalen på en oppriktig måte, og det fører til passivitet og mindre engasjement. Lite engasjement kunne være hos både lærere og elever.

I arbeidet med studien har jeg fått mer forståelse for mulighetene elevsamtalen kan gi og innsikt i hvilke utfordringer det kan være å få elevene til å delta i elevsamtalen som likeverdige prater. Elevsamtalen er obligatorisk å gjennomføre, lærere og elever er pålagt to samtaler i året. Pålagte elevsamtaler kan innvirke på hvordan elevene opplever å gjennomføre elevsamtaler. Men, det vil føre for langt å drøfte dette innenfor rammene for min masteroppgave, jeg har måttet ha fokus på elevenes opplevelse av elevsamtalen i forhold til trivsel og mestring. Som en motpol til å fokusere på betydningen av god relasjon, forståelse og tilrettelegging for elever antyder Kval (2014) at skolen stiller for få krav til ungdommene, han mener det ikke alltid skal legge til rette for elevene, de vil da ikke være rustet for voksenlivet. Innen feltet trengs mer forskning.

Ved å få mer kunnskap om mulighetene for utvikling av trivsel og mestring gjennom elevsamtalen kan elevene være med på å påvirke sin egen skolehverdag og konsekvenser for trivsel og mestring. Elevene må betrakte seg selv som aktive partnere med læreren. Kanskje er Freires (1999) utsagn noe å bygge videre på? Elever må kvitte seg med taus lydighet mot autoriteter og tilpasning i gamle roller, han mener det trengs handlekraft og omsorg for hverandre. Dersom elevsamtalen skal ha den tiltenkte hensikten trengs det forandringer for elev og lærer. Freires ord fra 1974 kan inspirere til videre utvikling av elevsamtalen: *”Om eleven kunne samtale med læreren, stille egne spørsmål, møte interesse, tillit og forventning, om det ble bygget opp et likeverdig fellesskap, og om det ble en dialog mellom lærer og elev, da kunne begge parter bli kvitt den tause kulturen og læring kunne være det å bli bevisst egne erfaringer, til og med det å reflektere over og vurdere sitt eget liv”* (Freire et al., 1999).



## Referanser

- Andersen, P., & Bakken, A. (2016). *Ung i Oslo 2015*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ung-i-Oslo-2015>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askheim, O. P., Starrin, B., Tengqvist, A., & Winqvist, T. (2007). *Empowerment : i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *J Adolesc Health*, 40(4), 357 e359-318. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., & Mols, S. A. N. C. (2011). *Well-Being at School : Does Infrastructure Matter?* Paris: OECD Publishing.
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). *Mestringsforventning, trivsel og frafall*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- Drugli, M. B. (u.å. ). *Relasjoner mellom elev og lærer*. Hentet 04.05.2016, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Oppsummering/?read=1>
- Dybvik, E. (2014). *Frafallspromblematikken i videregående opplæring*. I K. E. Høihilder & L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13. trinn: Profesjonsutdanning av lærere* (s. 55-69). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Edvardsen, E. (1998). *Fravær som er til stede*. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 77-99). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 460. doi: 10.1136/jech.2003.018085
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforl.
- Finansdepartementet. (2009). *Fordelingsutvalget*. (NOU 2009:10). Oslo. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10>
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)* Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Folkehelseeloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseeloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Forebygging.no. (2010). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet 09.05.2016, fra <http://www.forebygging.no/en/Nyheter/2010/Frafall-i-videregaende-opplaring/>
- Freire, P., Lie, S., & Berkaak, O. A. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Freire, P., Nordland, E., & Lie, S. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). *SOM ELEVENE SER DET; Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*
- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health promotion : planning and strategies* (2nd ed. utg.). Los Angeles: Sage.

- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halland, G. (2009). *Kontaktlærer og klasseledelse : perspektiver, erfaringer og idéer* (2. utg. [i.e. 1. utg.]. utg.). Nøtterøy: Ped-media.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauge, H. A., & Ausland, L. H. (2003). Frihet og ansvar i forebyggende og helsefremmende arbeid : synliggjøring av handlingsrom med HENÆR-modellen. Bergen: Fagbokforl., cop. 2003.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning : en analyse av Elevinspektørene 2004* (B. 4/2005). Oslo: NIFU STEP.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (B. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Hjort, P. F. (1982). *Helsebegrepet, helseidealet og helsepolitiske mål*. Oslo: Tanum-Norli.
- Hoff, T., & Lone, J. A. (2014). *Medarbeiderundersøkelser - en praktisk håndbok* (B. 1. utgave). Oslo: Gyldendal.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen : Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere (B. 9/2014). Oslo: NIFU.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever *Dialog, samspill og læring* (s. 151-172). Århus: Klim.
- Høgskolen i Sørøst Norge. (2008). *Tidlig hjelp til ungdom i faresonen*. Hentet 09.05.2016, fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2008/02/tidlig-hjelp-til-ungdom-i-faresonen>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (B. 4). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (St. meld. nr. 22). Oslo: 2010-2011. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011>
- Kval, K.-E. (2014). *Det store skolesviket : en diagnose og 18 forslag til forbedringer*. Oslo: Dreyer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (B. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeland, E. (2011). *Salutogene samtalegrupper : en arena for økt mestring og velvære*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2011.
- Limstrand, K. (2014). *Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole : la min stemme høres*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Løhre, A. (2011). *Wellbeing among school children in grades 1-10 : promoting and adverse factors* (B. 505). [Trondheim]: The Faculty.
- Lønne, A. (2015). *Salutogenese*. fra <https://sml.snl.no/salutogenese>
- Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring : i Norge og andre land. Bedre skole (trykt utg.). 1/2011.*

- Meld. St. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Mæland, I., Hauger, B., & Lie, A. L. K. (2009). *Anerkjennende elevsamtaler : metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Drammen: Buskerud fylkeskommune Sareptas.
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid : folkehelsearbeid i teori og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2009). *Eleven som aktør*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2009.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/Ottawa Charter for Health Promotion](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/Ottawa%20Charter%20for%20Health%20Promotion). (1986). WHO.
- Regjeringen.no. (2015). *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A. S., . . . Wold, B. (2012). Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land": HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. (Optrykk.
- Sander, K. (2015). *Holdninger*. fra <http://kunnskapssenteret.com/holdninger/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Son, H. H. (2011). *Equity and well-being : measurement and policy practice*. New York: Routledge.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse : en innføring i begrepet og "empowermenttenkningens" relevans for ansatte i velferdsstaten IH. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* (s. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svare, H. (2008). *Den gode samtalen : kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax.
- Sæten, G. (2012, 13.12.2012). Kvalitet i skolen er en påvirkningsfaktor for god helse, *Rana blad*. Hentet fra <http://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayNextSelectedDocument&serviceStr=archive>
- Tjomsland, H. E., & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole* (B. [1-4]). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tunstad, E. (2014). *Kritisk tenkning – en bruksanvisning* Hentet 01.01.2016, fra <http://forskning.no/meninger/kommentar/2014/10/kritisk-tenkning-en-bruksanvisning>
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker- : om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet; Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/Del-II/4-Skolens-handlingsplikt-etter--9a-3-annet-ledd-/41-Handlingsplikten--hvem-omfattes/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Bedre læringsmiljø* Hentet fra <http://www.udir.no/laringsmiljo/bedre-laringsmiljo>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Sammenheng mellom sosial og faglig læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Fagtekster/Sammenheng-mellom-sosial-og-faglig-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Slik kan du gjennomføre samtaler*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Tips-og-rad/Slik-kan-du-gjennomfore-samtaler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Hvor viktig er lærer-elev relasjonen?* Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig-er-larer-elev-relasjonen/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Utdannings-speilet presenterer tall og analyse av barnehager og grunnskolen i Norge.
- Utdanningsforbundet. (2016). *Frafall i videregående* Hentet 09.05.16, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>
- Vifladt, E. H., Hopen, L., Berg, K. A., & Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk, s. (2004). *Helsepedagogikk : samhandling om læring og mestring*. Oslo: Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom.
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools : a guide to making children's lives more fulfilling*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Whitley, A., Huebner, E., Hills, K., & Valois, R. (2012). Can Students be Too Happy in School? The Optimal Level of School Satisfaction. *The Official Journal of the International Society for Quality-of-Life Studies*, 7(4), 337-350. doi: 10.1007/s11482-012-9167-9
- WHO. (1948). *WHO definition of Health* Hentet fra <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>
- WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO. (2009). *Mental health* Hentet fra [http://www.who.int/topics/mental\\_health/en/](http://www.who.int/topics/mental_health/en/)
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever : motivasjon, mestring og resultater* (B. 9/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

## Vedlegg

## Vedlegg 1, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Grete Eide Rønningen  
Institutt for helsefremmende arbeid Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3103 TØNSBERG

Vår dato: 10.09.2015

Vår ref: 44419 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| 44419                       | <i>Den helsefremmende skole / elevsamtalen / hva fører den til. Elevsamtalen / trafalt sammenhenger...</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>                                  |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Grete Eide Rønningen</i>  |
| <i>Student</i>              | <i>Heidi Hansen</i>  |

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Hansen heidi.hansen59@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyme.svarva@ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmas@kro.uib.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44419

I telefonssamtale 10.09.2015 opplyser student at hun ikke vil registrere direkte eller indirekte personopplysninger i datamaterialet. Vi kan derfor ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

## Vedlegg 2, Læringsplakaten

### Læringsplakaten

Skolen og lærebedriften skal:

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre  
(Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet  
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning  
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse  
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid  
(Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del)
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter  
(Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse  
(Oppl.l. kap. 10)
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge  
(Læreplanverkets generelle del)
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring  
(Oppl.l. kap. 9a)
- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen  
(Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2)
- legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte

Kilde: <http://www.udir.no>