

Helsefremmende læringsmiljø - elevenes stemme

Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene
opplevelse av mestring?

**HØGSKOLEN I VESTFOLD – Fakultet for helsevitenskap
Master i helsefremmende arbeid**

Kandidatens navn: Marit Andersen

Måned/årstall: Mai 2012

Antall ord: 21919

Forord

Solen skinner ute når disse siste linjer skrives etter et langt, spennende, strevsomt, men ikke minst et lærerikt masterløp på fire år. Det setter rammen for en tid jeg ikke ville vært foruten. Tilfeldig kom jeg over studiet, hvor den tverrfaglige og sektorielle tilnærmingen på søken etter løsninger, fattet min interesse. Jeg arbeider i skoleverket og ble møtt med en viss skepsis med tanke på fagets relevans. Jeg håper at jeg med denne studien kan bidra til økt forståelse for et utvidet helsebegrep i skolen.

Elevene har selv gitt sin stemme til hvordan læringsmiljøet kan bidra til at de kan oppleve mestring, som er grunnlag for å utvikle god helse. Tusen takk til hver og en av dere, som sammen med ledelsen og kontaktlærere har bidratt til at prosjektet lot seg gjennomføre.

Jeg vil rekke en varm takk til mine flotte og støttende studievenninner Ingeborg og Ingelin. Dere har gjennom mange spennende diskusjoner, kommet med kritiske spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger som har bidratt til den kunnskap og forståelse jeg har i dag. Takk også for oppmuntring og støtte i alle opp og nedturen en slik prosess innebærer.

Grete Eide Rønningen, førstelektor ved institutt for helsefremmende arbeid, trenger også en stor takk. Hun har gjennom gode tilbakemeldinger og faglige diskusjoner veiledet meg trygt gjennom denne prosessen.

Til slutt vil jeg gi en kjærlig takk til min mann Finn, som har stått ved min side gjennom hele dette studieløpet. Mine voksne og flotte barn Kaja og Marvin har oppmuntret, pushet og gitt meg både praktisk og mental støtte i dette arbeide. Uten dere hadde jeg aldri vært der jeg er i dag.

Tusen takk!

Marit Andersen, mai 2012

Sammendrag

Skolen er en viktig setting i forhold til elevenes utvikling både faglig, sosialt og personlig. Helse i skolen har tradisjonelt sett blitt ivaretatt av skolehelsetjenesten, hvor igangsatte tiltak ofte har hatt et forebyggende perspektiv. Denne studien vektlegger settingstilmærmingen i helsefremmende arbeid, med følgende problemstillingen: *"Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?"*

Formålet med denne studien har vært å få kunnskap om hva som kjennetegner et helsefremmende læringsmiljø, i lys av Antonovskys sin salutogene teori om "opplevelse av sammenheng" (SOC). Hensikten er å få økt kunnskap om hva elevene selv vektlegger som viktig for å oppleve mestring. Denne kunnskapen kan være av betydning for å kunne forstå hvordan et læringsmiljø kan bidra til å utvikle en sterk SOC og derigjennom fremme helse.

Data er hentet fra fokusgrupper med elever i alderen 11-12 år. Utvalget besto av 31 respondenter fordelt på fem fokusgrupper med fem til syv deltagere. Studien er forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til det empiriske materialet.

Studien viser at meningskomponenten i Antonovskys salutogene teori ble vektlagt hos elevene, gjennom deres sterke fokus på nytteverdien med å gå på skolen. De hadde et framtidrettet perspektiv – *"de ville bli til noe her i livet"*. Dette var en sterk motiverende drivkraft i deres ønske om å mestre, og å ha en identitet som kompetente elever. Opplevelsen av tilhørighet til et fellesskap, hvor de så på hverandre som tilgjengelige ressurser, både faglig og sosialt, hadde stor betydning. I den sammenheng ble læreren som motivator, gjennom anerkjennelse og positiv feedback, beskrevet som avgjørende for elevenes engasjement og mestring. I tillegg ble begripelighets-komponenten fremhevet, ved at de stilte krav til de strukturelle rammene. De var opptatt av at lærer skapte arbeidsro og en skoledag preget av forutsigbarhet, hvor også deres mulighet til medvirkning og autonomi ble i varetatt.

Opplevelse av tilhørighet, en forutsigbar skolehverdag og opplevelse av skoledagen som meningsfull, gjennom gode relasjoner og forståelse for nytteverdien, viser seg å være viktige komponenter for opplevelse av mestring og sammenheng.

Nøkkelord: Helsefremmende arbeid, helse, salutogenese, læringsmiljø, skole, mestring, medvirkning, støtte, opplevelse av tilhørighet, opplevelse av sammenheng, PALS

Databaser: Bibsys, Academic search, ProQuest, UiB, UiO, Google scholar, WHO

Abstract

The school is an important setting with regards to students' academic, social and personal development. Health within the school setting has traditionally been taken care of by the health sector, where the main focus of initiatives often have had a perspective on preventative measures and disease prevention. This thesis focuses on a settings approach in health promotion, with the following research question: "How can the learning environment contribute to giving students a sense of coping?"

The purpose of this thesis was to investigate what characterizes a health-promoting learning environment, in view of Antonovsky's salutogenic theory, "Sense of Coherence" (SOC). The research focused on gaining a greater understanding of what the students themselves believed important to achieve coping. This knowledge is significant in order to develop an understanding of how the learning environment can contribute in the development of a strong sense of coherence, which again promotes health.

The data was compiled from focus groups of students between 11 and 12 years of age. The groups were comprised of 31 respondents divided into five focus groups, each with five to seven participants. The study is anchored in a phenomenological and hermeneutic approach to the empiric data.

The research shows that the *meaningfulness* component in Antonovsky's salutogenic theory was of great importance to the students. This was shown in their strong focus on the utility in going to school. The students had a strong perspective of the future: "*they wanted to amount to something in life*". This was a strong motivating factor in their desire to be able to cope and in having identities as competent students. An experience of group-connectedness, where each member viewed each other as an available resource, both academic and social, was of great importance to the students. In this context the teacher, through recognition and positive feedback, was seen as a motivator, something considered crucial for the students' engagement and ability to cope. In addition, the students, putting an emphasis on structural frameworks, highlighted the comprehensibility component. For the students it was important that the teacher assured a distraction-free classroom while teaching and a predictable school day, where the students' opportunity for participation and autonomy was kept intact.

A sense of connectedness, a predictable school day and an experience of the school day as meaningful, seen through good relations and an understanding of school's utility, are found to be important components in coping and sense of coherence.

Key words: Health promotion, salutogenic, school environment, coping, participation, support, connectedness, sense of coherence, PBIS

Database: Bibsys, Academic search, ProQuest, UiB, UiO, Google scholar, WHO

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN.....	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 FAGLIG FORANKRING	9
1.4 SETTINGSBESKRIVELSE.....	11
1.5 OPPGAVENS AVGRENSNING OG OPPBYGGING.....	14
2.0 TEORETISK PERSPEKTIV	16
2.1 KUNNSKAPSSTATUS	16
2.1.1 Tidligere forskning.....	16
2.2 TEORETISK FORANKRING.....	18
2.2.1 Opplevelse av sammenheng	18
2.2.2 Mestring.....	20
2.2.3 Sosial støtte	22
2.2.4 Medvirkning.....	23
3.0 METODE	25
3.1 METODISK FORANKRING	25
3.2 FORSKNINGSDESIGN.....	25
3.2.1 Fokusgrupper	27
3.3 FORBEREDELSE.....	28
3.3.1 Utvalgets sammensetning og rekrutteringsprosess.....	28
3.3.2 Intervjuguide og moderators rolle.....	30
3.4 GJENNOMFØRING	31
3.5 ANALYSE.....	32
3.5.1 Fra tale til tekst.....	32
3.6 FORSKNINGSETIKK	35
3.7 METODEREFLEKSJON	36
4.0 EMPIRI	38
4.1 EMPIRI MØTER TEORI	38
4.2 BESKRIVELSE AV MODELL OG SKJEMA.....	39
4.3 PRESENTASJON AV FUNN.....	40
4.3.1 Finne det meningsfullt å gå på skolen, og det å bli til noe her i livet.....	41
4.3.2 Tilhørighet.....	42
4.3.3 Støtte.....	45

4.3.4 Medvirkning.....	49
4.3.5 PALS.....	50
4.4 OPPSUMMERING.....	52
5.0 DRØFTING	53
5.1 STØTTE.....	53
5.2 TILHØRIGHET	58
5.3 MEDVIRKNING.....	61
5.4 PALS.....	65
6.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	67
LITTERATUR	71
VEDLEGG.....	76

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Jeg er i mitt daglige arbeid tilknyttet veiledning i skolen, i hovedsak i forhold til elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Gjennom flere år har jeg jobbet ut fra en systemrettet – og løsningsfokuseret tilnærming, med fokus på elevenes psykososiale læringsmiljøet. Denne forankringen bidro til at jeg som pedagog fattet interesse for studiet helsefremmende arbeid, hvor ressurser og settingstilnærming er i fokus.

Tradisjonelt har helse i skolen blitt sett på som ivaretatt av skolehelsetjenesten, med vekt på elevenes subjektive helse. På samme måte legges det fra utdanningsdirektoratets side vekt på psykisk helse, fysisk aktivitet i skolen og fysisk læringsmiljø når de på sin nettside skriver om helse (<http://www.udir.no>). Slik jeg oppfatter det, blir helse i skolen i mindre grad relatert til læringsmiljøets betydning. Dette til tross for at Opplæringslovens §9a fastsetter elevenes rett til et godt psykososialt miljø som skal fremme, ikke bare trivsel og læring, men også deres helse. Denne paragrafen i Opplæringsloven er beskrevet som ”elevenes arbeidsmiljølov”, og skal sikre deres individuelle og kollektive rettigheter. Det blir samtidig fra utdanningsdirektoratets side vektlagt at det psykososiale miljøet til elevene blir bestemt av den samhandling som skjer mellom alle aktører som er i befatning med skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette samsvarer med Ottawacharteret (WHO, 1986) sin vektlegging av settingstilnærming i helsefremmende arbeid, hvor det blir vektlagt at helse er mer enn helsetjenester og livsstil.

Skolen er en arena elevene oppholder seg store deler av dagen, hvor relasjonene som skapes ofte viser seg å være sentral i barnas sosiale nettverk. Skolen har derfor stor innvirkning på deres utvikling og framtidige helsevalg (Parcel, Kelder, & Basen-Engquist, 2000).

Skolesituasjonen vil alltid inneholde et komplekst sett av stressorer, både når det gjelder elevenes faglige og sosiale tilpasning. Forventinger til og opplevelse av egen mestring vil være sentralt for at elevene skal bli i stand til å håndtere skolerelatert stress og oppleve meningsfullhet i skolen. Dette krever at det ikke bare er fokus på atferdsendring på individnivå, men viser også viktigheten av å skape et støttende læringsmiljø som kan bidra til god helseutvikling hos elevene, hvor de gjennom medvirkning får mulighet til å få økt

kontroll over egen arbeidssituasjon. Poland, Green & Rootman (2000) trekker fram betydningen av at det er en helhet og sammenheng i barns oppvekst og utvikling.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt skolen som setting for denne oppgaven, med fokus på hva i et læringsmiljø som kan bidra til å fremme elevenes helse. Med utgangspunkt i dette stilte jeg meg følgende spørsmål, som ble studiens problemstilling: *”Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?”*

For å få svar på problemstillingen tok jeg utgangspunkt i min teoretiske førforståelse om at læringsmiljø som gir elevene en opplevelse av *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*, er en forutsetning for å gi mestringsopplevelser. Disse begrepene er forankret i Antonovsky (2000) sin salutogene teori ”opplevelse av sammenheng”, som bidrar til å fremme helse. Jeg har også i mitt arbeid vært opptatt av elevenes mulighet til å få medvirke i beslutninger som vedgår deres læringsbetingelser. Medvirkning er også sentralt i helsefremmende arbeid, hvor mulighet til å få kontroll over betingelser som vedgår egen helse blir vektlagt. Dette er i tillegg forankret i Stortingsmelding nr. 30 *”Kultur for læring”* (Kunnskapsdepartementet, 2003). Med bakgrunn i dette har studien fått følgende forskningsspørsmål:

”Hvordan vektlegger elevene opplevelse av sammenheng i sin beskrivelse av læringsmiljøet?” og *”Hvordan opplever elevene egen medvirkning på skolen?”*

Under innhenting av empiri, arbeidet skolen med implementering av den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS (Positiv atferd og støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). Det var derfor naturlig å ha PALS som et av temaene i fokusgruppene. Dette arbeidet har, gjennom sin skoleomfattende tilnærming, inngripende innvirkning på skolens arbeid med læringsmiljøet. Jeg har derfor valgt å se på PALS i et helsefremmende perspektiv, gjennom et siste forskningsspørsmål:

”Hvordan samsvarer det elevene vektlegger med PALS-modellens intensjoner om å skape et støttende læringsmiljø?”

Elever er valgt som informanter til denne studien, da det er de som best kan fortelle hva som skal til for å oppleve mestring på skolen. Elevenes subjektive opplevelser blir også i Rundskriv 2 fra Utdanningsdirektoratet (2010) trukket fram som utgangspunkt for å vurdere om elevenes rett til et psykososialt læringsmiljø er ivaretatt. Studiens tema ble derfor: *”Helsefremmende læringsmiljø – elevenes stemme”*.

1.3 Faglig forankring

Verdens helseorganisasjon løftet allerede ved sin etablering i 1948 fram en positiv tilnærming til helse med sin helsedefinisjon: *”A state of complete physical, social and mental well-being, and not merely the absence of disease or infirmity”* (WHO, 1998, s. 1). Helse blir av WHO sett på som en grunnleggende rettighet og vektlegger at vi skal kunne leve et individuelt, sosialt og økonomisk produktivt liv. Dette positive synet på helse, hvor helse blir sett på som en ressurs i hverdagen og ikke som et mål i seg selv, er grunnlaget i helsefremmende arbeid. Ottawacharteret beskriver helsefremmende arbeid som prosessen som setter folk i stand til å få økt kontroll over og å forbedre egen helse (WHO, 1986). Denne forankringen, sammen med Hjort (1994) sin vektlegging av at helse dreier seg om å ha overskudd til hverdagens krav, er denne studiens forståelse av helse.

Settingstilnærming blir fremhevet som en sentral strategi for å jobbe helsefremmende. Dette til fordel for bare å ha fokus på en målgruppe, eller et tema i form av ekspertutviklede programmer for å forebygge helse. Denne tilnærmingen har fokus på ressurser som allerede finnes i den avgrensede settingen, med vekt på relasjonene framfor individene alene (Green, Poland, & Rootman, 2000). Det fordrer at skolen etablerer et støttende læringsmiljø som bidrar til at elevene blir satt i stand til å mestre sin tilværelse. Familie, nærmiljø, arbeidsplass og sykehus/institusjoner og skolen er blant de mest brukte settingene i helsefremmende arbeid (Poland et al., 2000), og blir beskrevet som:

“The place or social context in which people engage in daily activities in which environmental, organizational and personal factors interact to affect health and wellbeing” (WHO, 1998, s. 19).

Helse blir skapt gjennom hverdagslivets aktiviteter i interaksjon med den konteksten man utfolder seg. Ved at helseutvikling er avhengig av interaksjon mellom individ og ulike subsystemer i økosystemet (Green & Tones, 2010), samsvarer settingstilnærmingen med et økologisk syn på helse.

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell er derfor sentral i helsefremmende arbeid. Den viser hvordan miljøet oppfattes som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. Barn og unge vil som elever være deltagere i flere mikrosystemer, hvor de møtes og samhandler. I følge Bronfenbrenner (1979), vil kvaliteten på relasjonen mellom de ulike mikrosystemene, mesosystemet, ha en nøkkelfunksjon i barnets oppvekst. Det betyr at forholdet mellom hjem og skole er av avgjørende betydning i barns helseutvikling. Viktigheten av helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling blir vektlagt (Poland et al., 2000). Makrosystemet og eksosystemet har mer indirekte virkning på barnet, men hvor skoleeiers og departementets føringer og verdier også har en sentral innvirkning for hvordan skolens læringsmiljø utvikles. (Klefbeck & Ogden, 1995).

For å nå målene beskrevet som nøkkelpinsipper i moderne helsefremmende arbeid; *empowerment, demokrati, rettferdighet (equity) og autonomi*, trekker Weare (2002) fram pedagogikken som en sentral disiplin. Hun trekker spesielt fram den moderne pedagogikkens utvikling mot et mer holistisk syn på læring. Dette sammen med erfaringer fra WHO-initierte prosjekter innen ”helsefremmende skoler”, ser hun på som viktige bidrag som har ført pedagogikken og helsefremmende arbeid nærmere hverandre. Skolen har beveget seg fra et tradisjonelt syn på læring med vekt på individet og læreplanens innhold, til at læringskonteksten har fått større betydning. Hun viser til forskning, i den henseende, hvor fire nøkkelementer som bidrar til effektive skoler, både akademisk og helsefremmende blir trukket fram; *autonomi, forutsigbarhet (regler, grenser og forventninger), medvirkning og støttende relasjoner*. Styrking av flere av disse komponentene sammen gir en synergieffekt og viser seg å ha langtidseffekt på elevenes holdninger, atferd og læring.

Ottawacharteret (1986) har empowerment som kardinalprinsipp i helsefremmende arbeid. Det handler om hvordan man tar til seg makt og kontroll (Green & Tones, 2010). Enkeltindividet og miljøet må derfor bli gjort i stand til å få kontroll over avgjørelser og handlinger som påvirker deres helse (WHO, 1998). Denne visjonen i helsefremmende arbeid fordrer at autonomi får en sentral plass. Autonomi har tilsvarende blitt et viktig prinsipp i

dagens pedagogikk (Weare, 2002). I dagens kunnskapssamfunn er det viktig at elevene blir selvstendige, reflekterte og kan ta ansvar i forhold til egen utvikling. Denne prosessen må nødvendigvis skje gjennom medvirkning i en dynamisk interaksjon mellom individene og deres miljø, og som er en viktig del av empowermentprosessen i helsefremmende arbeid (Tones & Green, 2004). Dette sammenfaller også med forskning innen skole, som viser at graden av medvirkning er en viktig determinant for utvikling av ferdigheter og elevenes holdninger. Resultater viser til mindre negativ atferd, fravær og drop-out (Weare, 2002). Dette vil, i denne sammenheng, fordre at skolen gjennom medvirkning kan gi elevene tilstrekkelig kunnskap, makt og ansvar til at de kan bli i stand til å påvirke beslutninger og ta helsefremmende atferdsvalg (Green et al., 2000). Grunntanken i empowerment er å få fram de muligheter og ressurser som ligger hos den enkelte, fremheve muligheten og retten til medbestemmelse og gjennom refleksjon og bevisstgjøring øke menneskenes mestringsmulighet og deltagerkompetanse (Stang, 2003, 2009).

Teorien om salutogenese, gjennom Antonovsky (2000) sin salutogene teori, har en gjennomgående og sentral plass i dette prosjektets faglige forankring. Antonovsky hevdet at vi alle lever i et konstant spenningsforhold til livets ulike stressfaktorer, der våre generelle motstandsressurser får betydning når vi beveger oss mot den sunne delen av et helsekontinuum. Min interesse for nettopp dette perspektivet henger sammen med min undring over hvilke tilgjengelige ressurser elevene kan nyttiggjøre seg i møte med utfordringene i skolehverdagen. Hvordan kan elevene oppleve stressfaktorene begripelige, håndterbare og meningsfulle?

1.4 Settingsbeskrivelse

Skolen er en attraktiv setting for igangsetting av helsefremmende tiltak og strategier. Den har stor innvirkning på barn og unges utvikling, ved at de oppholder seg der store deler av sin oppvekst. Denne studien omhandler syvende trinn på en flerkulturell byskole bestående av ca. 470 elever, fordelt fra 1.-7. trinn, representert av 40 ulike nasjoner. 7. trinn består av 61 elever fordelt på tre ulike klasser.

Skolens generelle oppgave er å gi opplæring til barn, unge og voksne slik at de kan være rustet til å møte livets oppgaver. Skolens kunnskapssystem er forankring i Opplæringsloven med dens forskrifter (Kunnskapsdepartementet, 1998). Settingen var i gang med

implementering av PALS da data ble samlet inn til denne studien. PALS er en skoleomfattende tiltaksmodell for mestring og ferdighetsutvikling, som omfatter alle involverte parter i settingen. Vektlegging av positiv involvering er gjennomgripende for modellen.

Kunnskapsløftet er et sentralt styringsdokument, og har som formål å skape en bedre kultur for læring for å ruste eleven til å møte et kunnskapssamfunn i stadig endring. (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004). Dette samsvarer med formålet til PALS, som er å skape et støttende læringsmiljø for både elever og ansatte på skolen. Målsettingen er å utvikle en felles kultur for utvikling av positiv atferd og sosial kompetanse, der alle skal ha mulighet til å lykkes.

PALS er utviklet etter en modell fra universitet i Origen, under navnet PBIS (The School Wide Positive Behavior Intervention and Support). Den er tilpasset norske forhold gjennom en pilotstudie i regi av atferdssenteret i Oslo (Sørli & Ogden, 2007). Etter analyse av forskningslitteratur, ble denne modellen vurdert som den mest lovende som utgangspunkt for utvikling av en norsk modell.

Modellen har tre hovedområder, som må ses i sammenheng for å oppnå ønskede resultater.

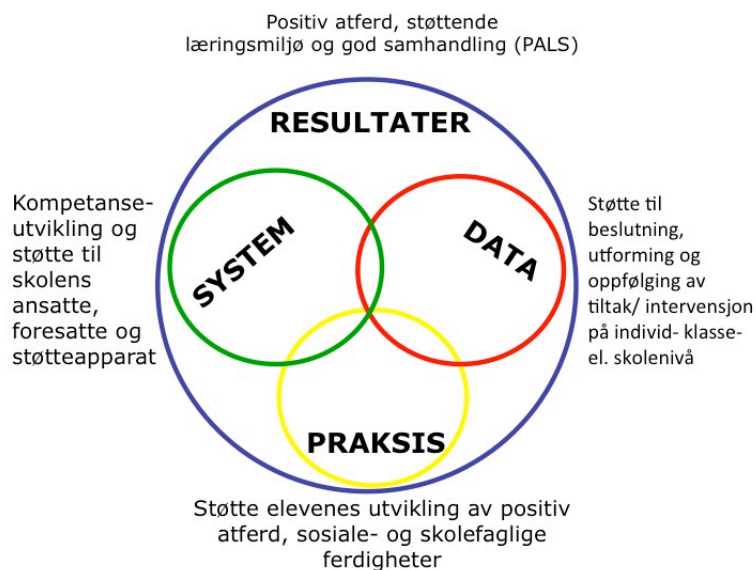


Fig.1 (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006)

System: Omfatter det grunnleggende og universelle arbeidet med å skape en positiv kultur og et trygt læringsmiljø i skolens komplementære systemer.

Praksis: Inkluderer først og fremst tiltak som skal støtte utvikling og vedlikehold av både positiv atferd og sosial- og skolefaglig kompetanse hos alle elever.

Data: Omfatter systematisk datainnsamling som skal gi grunnlag for å beslutte hensiktsmessige tiltak på både skole, klasse eller elevnivå, gjennom kontinuerlig evaluering.

I arbeidet med sin målsetting, vektlegger PALS kompetanseheving og endring av praksis hos lærerne, gjennom månedlige opplæringsmøter. Skolen har i denne prosessen valgt noen få grunnleggende regler i form av å vise ansvar, omsorg og respekt som førende for arbeide. Dette utgjør skolens verdigrunnlag. Gjennom positiv involvering og vektlegging av å bygge gode relasjoner, søkes å fremme et støttende læringsmiljø for alle. Målet er å skape forutsigbarhet og et trygt læringsmiljø. Elevene blir lært sosiale ferdigheter gjennom refleksjon og praktisk øving med utgangspunkt i utarbeidede læreplaner. Gjennom systematisk bekreftelse på positiv atferd skal personalet støtte elevene i denne utviklingen. Parallelt får personalet opplæring i ulike komponenter for håndtering av negativ atferd. Planlagte konsekvenser skal være universelle, og kjente for elevene for å skape forutsigbarhet og trygghet.

Personalet kartlegger, gjennom refleksjon, skolens ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan bidra til å fremme eller hemme et godt læringsmiljø. I tillegg blir atferdsproblemer og brudd på forventinger rapportert. Dette er løpende kvantitative dataer på detaljert nivå, som danner grunnlaget for kontinuerlige evalueringer. De skal være til hjelp i skolens problemløsningsprosess, og sikre effektive tiltak som kan bidra til å skape et godt læringsmiljø. Arbeidet foregår både skolefaglig og atferdsmessig på tre innsatsnivåer (fig.2); universell intervensjon for alle, selektert intervensjon for noen og indikert intervensjon for enkeltelever.

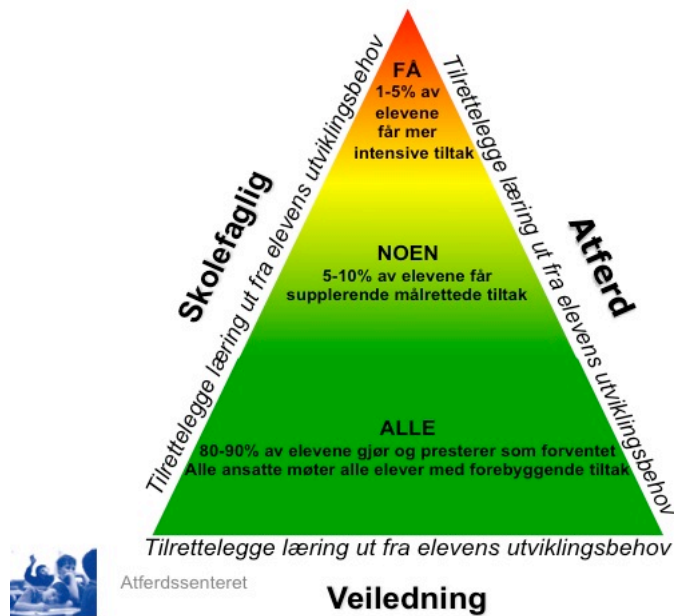


Fig. 2 (Arnesen et al., 2006)

Kravet om et trygt og støttende læringsmiljø er forankret i Opplæringslovens §9a, og skapes ved at verdiene operasjonaliseres med tydelige forventninger til sosiale og skolefaglige kompetansemål. PALS bidrar til dette gjennom et multiteoretisk fundament. Bronfenbrenner (1979) sin økologiske teori som ivaretar den systemiske forankringen og Patterson (2002) sin læringsteori for sosial interaksjon, er to sentrale teorier. Denne skoleomfattende implementeringen involverer alle skolens ansatte, elever og foresatte, og erstatter mer forebyggende programmer av mer saksspesifikk karakter.

1.5 Oppgavens avgrensning og oppbygging

I denne studien er fokuset begrenset til læringsmiljøet, som i tillegg til det fysiske omfatter de samlede relasjonelle og kulturelle forhold som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Læringsmiljø som begrep har i denne sammenheng forankring i direktoratets pågående satsning på bedre læringsmiljø og føringer fra sentrale myndigheter, der betydningen av hva læringsmiljøet har for faglige og sosiale resultater i skolen blir vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2005-2008, 2011). Begrepet har ytterligere blitt begrenset til å gjelde det psykososiale miljøet, med vekt på det relasjonelle. Dette innebærer at didaktikk, faglig utvikling, fysiske forhold, elevforutsetninger og skole- hjemsamarbeid vil falle utenfor det som blir berørt i denne studien, selv om det har en klar interaksjon til elevenes læringsmiljø. Denne avgrensningen har blitt gjort på grunn av oppgavens formål og omfang. Studien har hatt verdigrunnlaget i settingstilnærmingen som bakteppe, med visshet om at uansett

avgrensning, vil den være en del av et større system og i relasjon til tilstøtende settinger (Bronfenbrenner, 1979). Det er viktig å presisere at denne studien ikke har fokus på elevenes utvikling av SOC, men at den salutogene teorien er brukt instrumentelt inn mot konteksten læringsmiljø.

Forskningsspørsmålet som omhandler PALS er avgrenset til å bli sett på i et helsefremmende perspektiv, og ikke direkte opp mot problemstillingen. Dette fordi elevene ikke hadde forutsetning for å si noe om effekten av PALS. Skolen var bare i starten av implementering av modellen.

Oppgavens oppbygging starter med en gjennomgang av kunnskapsstatus og sentral teori i kapittel 2. Metode og analyse presenteres i kap 3, og empiri i kap 4. Studiens funn og PALS blir drøftet i kap 5. Studien vil bli avsluttet med en oppsummerende kommentar i lys av problemstilling og empiri.

2.0 Teoretisk perspektiv

Denne studien er forankret i helsefremmende arbeid og Antonovsky sin salutogene teori (Antonovsky, 1979, 2000). I tillegg har teorier som omhandler mestring, sosial støtte og medvirkning vært sentral for å belyse studiens problemstilling: *”Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?”*

Før de ulike teoriene blir presentert, vil funn av tidligere forskning og kunnskapsstatus bli presentert.

2.1 Kunnskapsstatus

Mine søk har vært forholdsvis vide innenfor helsefremmende arbeid i skolen, med vekt på læringsmiljø og elevers mestring. Jeg har hatt fokus på både individ og systemnivå i forhold til implementering av skoleomfattende modeller. Min søkeprosedyre ble etter hvert preget av at jeg tok utgangspunkt i litteraturlistene i relevante artikler og bøker. De fleste funnene var empiriske forskningsartikler, doktorgradsavhandlinger og i mindre grad reviewer og litteraturanalyser, men noen evalueringsrapporter.

2.1.1 Tidligere forskning

Etter mine søk opplevde jeg å sitte med store mengder forskningsartikler som omhandlet helse og helsefremmende arbeid i skolen, innebefattet mestringsaspektet. Funnene hadde ofte stor vekt på fysisk helse og preg av forebyggende programmer med fokus på mobbing, fysisk aktivitet, kosthold, mental helse osv. Det var også hovedvekt av kvantitativ forskning. Mange av forskningsartiklene berørte fasetter ved norske læringsmiljø i forhold til helsefremmende og mestringsfremmende effekt, men hvor hovedfokus var rettet mer mot den enkeltes helse og helseatferd, velvære, tilfredshet og effekten av faglige prestasjoner (Samdal, 1998, 2009; Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998; Torsheim, Samdal, Hetland, & Wold, 2004; Torsheim & Wold, 2001). Jeg vil spesielt trekke fram erfaringer fra Norges deltagelse i prosjektet HEFRES (Europeiske nettverk for helsefremmende skoler). Målet har her vært å fremme velvære og læring gjennom helsefremmende aktiviteter i klasserommet. Det er lagt vekt på forbedring av skolens fysiske og sosial omgivelser, og partnerskap med foreldre og nærmiljø (Davis & Cooke, 2007). Resultater fra HEFRES viser at skolene ser ut til å ha fått

en forståelse for at det å bygge et støttende og godt skolemiljø er viktig, og økt innsikt i helsefremmende arbeid som trivselsskapende effekt for læringsmiljøet (Tjomsland, Iversen, & Wold, 2009; Wold & Samdal, 1999).

Når det gjelder forskning på læringsmiljø, har jeg valgt å trekke fram Hattie (2009). Han har gjennom tusenvis av studier i over 800 meta-analyser funnet fram til elementer som faller inn under denne studiens operasjonalisering av læringsmiljøet. Følgende resultater viser seg som viktige for elevenes opplevelse av mestring: Sosialt gode relasjoner til jevnaldrende med vekt på vennskap, positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer, klasseledelse, tydelighet og struktur, håndtering av bråk og uro i undervisningen, normer og regler, tilbakemeldinger og forventninger til elevene og tilslutt medvirkning.

Når det gjelder forskning som omhandler Antonovsky sin teori om ”opplevelse av sammenheng” (SOC) i forhold til skole og læringsmiljø, har mye av forskningen jeg har kommet over, med mine søk, i stor grad vært relatert til bruk av graderingsskjema for måling av en persons SOC (Kristensson & Öhlund, 2005). Det har også i hovedsak vært kvalitative studier. Til tross for at jeg gjennom søkene mine ikke har funnet artikler som har sett spesifikt mot læringsmiljøet betydning for mestringsopplevelse, har jeg gjennom de ulike artiklene fått en dypere forståelse av hva som ligger i fenomenet ”opplevelse av sammenheng”. Jeg har spesielt hatt utbytte av artikler av Helen Antonovsky og Shifra Sagy som har hatt fokus på utvikling av SOC hos ungdom (Antonovsky & Sagy, 2001).

Forskning viser også viktigheten av å benytte elevene som ressurs gjennom medvirkning, for å fremme deres helse. Jeg vil her spesielt trekke fram forskning med fokus på elevens stemme, som tydeliggjør elevens medvirkning i forhold til mestring (Mitra, 2004, 2008).

Jeg har gjennom mine søk i mindre grad greid å finne kvalitative undersøkelser som har sett spesifikt på læringsmiljøet, med fokus på hvilke ressursene elevene benytter for å skape mening, og hvor elevenes mestringsopplevelse har blitt vektlagt. Forskning viser til at skolen bør jobbe mer mot å øke elevenes deltakelse, autonomi og mestring. Her kan empowerment betraktes som en strategi i å skape et helsefremmende læringsmiljø (Ogden, 1998; Samdal, 1998). Det handler om at lærerne i større grad er lydhøre overfor elevene. Legge til rette for at elevene kan få ta i bruk sine ressurser og få mulighet til å vokse, gjennom samarbeid og fellesskap.

2.2 Teoretisk forankring

I møte med helsefremmende arbeid som fag, ble den salutogene tilnærmingen vesentlig for mitt teoretiske ståsted. Den bidro til et økt fokus på læringsmiljøets innvirkning på elevenes helse. Det er flere teorier som i dag har en ressurstilnærming til helse, men hvor Antonovsky (1979) sin teoretiske modell ”sense of coherence” har bidratt til min førforståelse: *”Hvis skolen bidrar til at elevene opplever sin skolehverdag som begripelig, håndterbar og meningsfull, vil det fremme mestringsopplevelse, trivsel og derigjennom ha en positiv utvikling på elevenes helse”*.

Elevenes opplevelse av mestring er sentralt i dette prosjektets tema og problemstilling, så utvalgte teorier vil prøve å belyse dette på ulike måter.

2.2.1 Opplevelse av sammenheng

Aaron Antonovsky (1923-1994) fikk en viktig rolle i helseforskning gjennom å reise det ”salutogene” spørsmål som etterspør helsens opprinnelse framfor å se på årsaker til sykdom (Eriksson, 2007). Gjennom sin forskning ble han opptatt av hvordan noen, til tross for høy stressbelastning, opplevde å ha et godt liv og greide å holde seg friske. Som svar på sitt eget spørsmål, utforsket han det han kalte generelle motstandsressurser og utviklet den salutogene teori ”Sense of Coherence” (SOC), som vektlegger ”opplevelse av sammenheng”. Han var opptatt av at det ikke bare var snakk om motstandsressurser til å håndtere stressfaktorer, men beskriver SOC som en global innstilling hvor man har en uforbeholden og dynamisk tillit til at ens indre og ytre miljø er forutsigbart, og at ting går så godt man kan forvente (Antonovsky, 1979). Det er dermed ikke bare snakk om individet, men mennesket i interaksjon med livsbetingelsene (Lindström & Eriksson, 2010).

Den salutogene teori avviser dikotomisk klassifisering av menneskene som syke eller friske. Antonovsky (2000) fremmet et kontinuum, fra god helse til dårlig helse. Vi har alltid en grad av helse, og befinner oss til enhver tid et sted imellom helse og sykdom i en kontinuerlig bevegelse. Dette innebærer at salutogenese er en helhetlig teori, hvor det vektlegges å se hele mennesket sin livshistorie.

I følge Antonovsky (2000) er våre liv fylt med stressfaktorer, som er krav vi ikke har en automatisk respons på, men som vi er tvunget til å reagere på. Stressfaktorene blir sett på som

allestedsnærværende og ikke nødvendigvis belastende. Det er vår håndtering av disse ved hjelp av våre motstandsressurser, som avgjør om utfallet blir patologisk, nøytralt eller helsefremmende. Antonovsky (1979) lanserte, som tidligere nevnt ”generelle motstandsressurser” som en av nøkkelbegrepene for håndtering av stressfaktorene, og setter dem inn i en meningsfull sammenheng. De er karakterisert ved indre sammenheng, medbestemmelse og en balanse mellom over- og underbelastning. Dette er ulike faktorer som kan gi mennesket en generell ressurs til å bevare sin plass, eller bevege seg mot den friske delen av kontinuumet. Dette til tross for at vi lever i et konstant spenningsforhold til ulike stressfaktorer.

Antonovsky (2000) kom fram til tre temaer som han ser på som kjernekomponentene i SOC. *Begripelighet* kjennetegnes ved tro på at stimuli man møter, enten i det indre eller ytre miljø, vil være forutsigbare og kan passes inn i en sammenheng og forklares. Dette er den kognitive komponenten i SOC, med evne til å bedømme virkeligheten. *Håndterbarhet* kjennetegnes ved tillit til at man kan innhente tilstrekkelige ressurser til å håndtere de utfordringer man møter, hos seg selv eller hos en betydningsfull annen, som venner, familie, lærer osv. Dette er handlingskomponenten i SOC, med tro på at man kan håndtere uforutsette situasjoner uten å bli handlingslammet. *Meningsfullhet* beskriver opplevelsen av mening i følelsesmessig forstand. Utfordringer blir møtt med engasjement og ikke som en byrde, med en innstilling til at det er verdt å investere energi i dem. Alle tre komponentene er i nær relasjon og i interaksjon med hverandre, men meningsfullhet er motivasjonskomponenten i SOC og er livets drivkraft. Det er til syvende og sist, i følge Lindström & Eriksson (2010), ikke tilstrekkelig å ha tilgjengelige ressurser, men konteksten må også gi mulighet til å bruke dem på en helsefremmede måte.

Det er også viktig å trekke fram grensebegrepet til Antonovsky (2000) som viser til at vi ikke trenger å oppleve alt i livet som begripelig, håndterbart og meningsfullt. Det avgjørende er at vi har en opplevelse av sammenheng på de områder vi opplever som viktige for oss.

SOC som teori ble utviklet i forhold til voksne, men hvor Antonovsky trekker fram at en person helt fram til ca. tredveårsalderen utvikler sin globale måte å se på verden på, som mer eller mindre forutsigbar. Denne utviklingen skjer gjennom de erfaringer individet gjør i møte med livets stressorer, og får konsekvenser for utviklingen av en persons SOC. I løpet av oppveksten får elevene gjennom sine erfaringer større klarhet i egen identitet og en

grunnleggende orientering mellom seg selv og omgivelsene (Antonovsky & Sagy, 2001). De viser også til ulik forskning, som i tillegg til alder trekker fram en trygg foreldre-barnrelasjon og et stabilt nærmiljø som viktige faktorer som påvirker barns utvikling av SOC. Dette indikerer at skolen vil være en viktig setting for elevenes utvikling av SOC mot voksenlivet. Skolen bør derfor bestrebe seg på å legge til rette for mestringserfaringer, slik at elevene kan få opparbeidet tiltro til at de har ressurser og muligheter til å håndtere utfordringer de møter.

Antonovsky (2000) vektlegger som nevnt organismens effektive tilpasning til et miljø hvor stressfaktorer alltid vil være til stede. Denne prosessen velger han å uttrykke som teorier om mestring, med fokus på hvordan en persons ressurser og ferdigheter samspiller med omgivelser som stadig er i forandring. Dette betyr at teorien ikke viser til en spesifikk mestringsstrategi, men er fleksibel og universell. Det er her snakk om den globale kapasiteten individet har til å mestre stress gjennom bruk av ulike mestringsstrategier. Vår helse vil derfor ikke være avhengig av hva vi blir utsatt for, men vår evne til å ta i bruk tilgjengelige ressurser for å takle de utfordringene vi møter i livet. Spørsmålet i denne sammenhengen blir hvordan elevene greier å oppløse den spenningen de møter med læringsmiljøet på skolen.

2.2.2 Mestring

Mestring er et omfattende begrep, som jeg gjennom ulike innfallsvinkler vil prøve å klargjøre denne studiens forståelse med begrepet. En kan på mange måter si at mestring til syvende og sist dreier seg om hvordan man greier å håndtere stressende livsbetingelser. Mestring må i henhold til Lazarus, Folkman, og Visby (2006) ses på som en fleksibel prosess hvor individet må håndtere en utilfredsstillende livssituasjon pga endrede relasjonelle krav.

Jeg har valgt bla å ta utgangspunkt i Sommerschild (1998), som benytter uttrykket *mestring som mulighet*. Dette positive begrepet vektlegger et mestringspotensial som alltid er til stede, gjennom tiltro til at både personer og situasjoner har tilknyttet egne sett av mestringsressurser. Denne tiltroen og holdningen vil i seg selv være med på å frigjøre mestringspotensiale. Hun har selv tatt utgangspunkt i professor Lester Libo som var professor i New Mexico. Han poengterte viktigheten av å hjelpe folk til å mestre sine liv, gjennom å styrke tilhørighet og kompetanse. Sommerschild (1998) trekker fram Rutter som i 1985 som innførte begrepet *resilience* (motstandskraft) som dekkende begrep på individets mestringsevne. Han fremhever ”*trygge stabile emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer som å kunne noe*” (s. 32) som

rammebetingelser for å fremme motstandskraft og som avgjørende faktor for en positiv utvikling. Han vektlegger at det å ha én nær fortrolig kan være nok til å gi en beskyttende effekt for barn. Det blir viktig for skolen å ha kunnskap og fokus på både hva som kan bidra til å etablere gode relasjoner, og hvordan utnytte elevenes sterke sider for å fremme deres mestringsopplevelse.

I elevenes møte med læringsmiljøet, vil både kontekstuelle, sosiale og emosjonelle faktorer få betydning for deres mestringsopplevelse. Lazarus og Folkman (1987) vektlegger i den forbindelse at mestringsprosessens betydning for følelsene har blitt undervurdert i tidligere forskning. En eventuell diskrepans mellom opplevde krav og egen vurdering av tilgjengelige ressurser, vil fort gi følelsesmessige effekter som vil påvirke elevenes fungering. Dette innebærer at mestringsstrategier må være fleksible for å kunne endre relasjonelle krav i søken om å endre en uønsket situasjon.

Lazarus et al. (2006, s. 139) viser til Lazarus og Folkman som i 1984 lanserte følgende definisjon av mestring i et prosessperspektiv:

”Vi definerer mestring som kognitive og adferdsmessige bestræbelser, som under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og/eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressurser.”

Lazarus et al. (2006) viser til at mestringen har to ulike funksjoner. Den vurderende (kognitive) som innebærer en evaluering av hva man kan gjøre med situasjonen og dermed er *problemfokusert*. Disse mestringshandlinger kan være rettet mot enten personen eller miljøet. Den *følelsesfokuserte* funksjonen foretar en emosjonell tilpasning ved å regulere og omforme de følelsene som er knyttet til situasjonen. Dette er en måte å håndtere vanskelige følelser på, men endrer ikke den reelle relasjonen mellom person og miljø. Dette innebærer at elevene er i en fortløpende vurderingsprosess mellom opplevde krav, både faglig og sosialt, mot tilgjengelige ressurser.

I sin gjennomgang av forskning rundt begrepet mestring, samlet Sommerschild sin forståelse i modellen ”*Mestringsens vilkår*” (Sommerschild, 1998, s. 58). Den er bygd opp etter Lester Libo sin todeling; kompetanse og tilhørighet. Kompetanse ved å oppleve å *kunne noe, være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet og møte og mestre motgang*. Tilhørighet med

dyaden med minst én fortrolig, *familien* som symbol på forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet vektlagt, og avslutningsvis *nettverket* hvor fellesskap i verdier og sosial støtte, som sammen med tilhørighet gir livet en overordnet mening. Dette ser hun som viktige elementer for å bygge opp egenverd og motstandskraft.

Green og Tones (2010) viser til at det er en økende mengde resultater fra forskning som viser at sosial støtte har en positiv effekt på helse, og hvor sosial tilhørighet (*social connectedness*) i seg selv antagelig fungerer som en buffer mot stressorer. Koblingen mellom at WHO (1986, 1991) vektlegger viktigheten av å skape støttende miljøer, sammen med at skolen implementerer PALS som også har støttende læringsmiljø som mål, bidro til at fenomenet sosial støtte fikk plass i denne teoretiske framstillingen.

2.2.3 Sosial støtte

Weare (2002) viser til ulik forskning hvor kvaliteten på relasjonene i form av omsorg, varme og støtte er avgjørende for at undervisning og læring skal være effektiv. Der elevene møter lærere som er ”forståelsesfull, hjelpsom og vennlig”, lærer de mer, opplever læring som gøy, er mer motiverte og har høyere prestasjoner. Ved at elevene oppbevarer seg store deler av tiden på skolen i nære relasjoner med sine medelever og lærere, tydeliggjør denne forskningen viktigheten av at skolen legger til rette for å etablere et støttende læringsmiljø som kan fremme gode relasjoner. Ulik forskning viser også i følge Boekaerts (1993) at når omgivelsene blir vurdert som støttende har det en reduserende effekt på stressfulle begivenheter, og at sosial støtte har gunstig effekt på helse.

Læringsmiljøet vil inneha ulike nettverk som elevene kan innhente støtte fra. Klefbeck og Ogden (1995) trekker fram en klassisk definisjon av sosialt nettverk fra 1969, av J.C. Mitchel, som jeg ser er relevant i denne sammenhengen:

”.. et typisk kontaktmønster i en gruppe av visse personer, hvor kontaktmønsteret har den egenskapen, som helhet betraktet, at det kan anvendes for å forklare hvordan disse personene oppfører seg” (s. 61).

Stroebe (2000) trekker fram at de ulike funksjonene til et sosialt nettverk i praksis vil være deltakernes sosiale støtte. Han trekker i den sammenheng fram at det kan dreie seg om

instrumentell støtte i form av bla praktisk støtte, *emosjonell* støtte i form av bla empati, trøst og omsorg, *informasjonsstøtte* som sørger for informasjon som kan brukes til å løse opplevde problemer og *vurderingsstøtte* som er nært knyttet til informasjonsstøtte, men som brukes til evaluering av seg selv.

I nettverk hvor man er i interaksjon med andre, blir det skapt sosial kapital som innebærer mer enn tilgjengelige ressurser. Viktige normer som tillit og gjensidighet, følelse av tilhørighet og villighet til å engasjere seg er også inkludert i begrepet sosial kapital (Green & Tones, 2010). Nysæther (2005) trekker også fram gjensidig tillit og forpliktelser som vesentlig for at det sosiale fellesskapet skal kunne mobilisere tilstrekkelig med ressurser til å løse de utfordringer som både enkeltaktørene og fellesskapet møter. Sosial kapital handler om å etablere relasjoner og benytte seg av tilgjengelig ressurser i en problemløsningsprosess, Relasjonen som dannes mellom personer kan fungere som beskyttelsesfaktorer i miljøet.

2.2.4 Medvirkning

Skolen i dag er tuftet på et humanistisk menneskesyn som betrakter både barn og voksne som kompetente deltakere og aktører i eget liv, hvor elevmedvirkning har fått større fokus de siste årene. Barnets rett til å delta i beslutninger som er viktige for dem, ble befestet gjennom FN sin barnekonvensjon, vedtatt i 1989 (Barne- og familiedepartementet, 2003). Retten til å kunne ha innflytelse og medbestemmelse over viktige forhold i eget liv, er en grunnleggende menneskerett på alle arenaer. I tillegg blir deres rett til beskyttelse og nødvendige ressurser trukket fram. Det har gjennom flere år blitt vektlagt at barn og unge skal få innflytelse i det norske samfunnet, og hvor de gjennom stortingsmeldingen ”*Oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*” (St. meld. nr. 13, (2001-2002)) blir løftet fram som en ressurs i samfunnet, med rett til deltakelse.

Weare (2002) trekker spesielt fram autonomi og medvirkning som to viktige elementer når hun snakker om visjonen om empowerment i helsefremmende arbeid. Hun viser også til at dette er sentrale elementer innen pedagogikken, for å fremme engasjement, økt læring og mindre helseskadelig atferd hos elevene. Det er viktig å presisere at medvirkning bare er et element som muliggjør empowerment, og ikke tilstrekkelig i seg selv for å bemyndiggjøre individet (Tones & Green, 2004). Kjernen og forutsetningen for bemyndigelse er i følge Stang (2003) dialogen og respekten for individets autonomi. Opdal (2002) vektlegger at

medvirkning må nødvendigvis inneholde en viss form for medbestemmelse, samtidig som barn heller ikke må tillegges mer ansvar enn det de er i stand til å takle. Skolen må derfor legge til rette for at elevene får medvirke på beslutninger som angår dem, men som det er grunnlag for gjennom deres kunnskaps- og modenhetsnivå. Det er viktig at det er en balanse mellom miljøets krav og elevenes ressurser.

Mitra (2008) fremhever viktigheten av å bruke elevene som ressurser i skoleutvikling, og har fremhevet det med følgende undertittel: *"Students have much to tell us about how best to reform our schools"* (s.20) i denne artikkelen. Hun viser til økende mengde forskning som beskriver den positive effekten "elevenes stemme" har på både på undervisning og deres læring. Hun viser til at aktiviteter hvor elevenes stemme får komme fram bidrar til å skape meningsfulle aktiviteter som hjelp i deres utvikling. Dette gjelder spesielt for elever som ellers finner liten mening i sine skoleopplevelser (Mitra, 2004).

Ulik forskning har fremhevet viktigheten av elevmedvirkning. Det viser seg at elever som får medvirke blir mer engasjert i læringsprosessen. Cole foreslo i 2006 at for å øke elevenes engasjement, burde elevene bli sett på som aktive aktører i sin egen læring. De burde få større valgmulighet og ansvar for å konstruere læring og ansvar for egen læringsprosess. (Department of Education, 2007). Det å involvere elevene som partnere i egen opplæring vil kunne bidra til å styrke deres selvfølelse og respekt, ved at det møter elevenes fundamentale utviklingsbehov.

Avslutningsvis på dette teorikapittelet, vil jeg presisere at denne redegjørelsen i hovedsak har hatt fokus på de kontekstuelle forhold. Dette er mest relevant for min problemstilling og fokus i dette prosjektet, men det er viktig å være klar over at mestringsstrategier også blir utledet av ulike personlighetstrekk som kan ha innflytelse på stabile mønstre i valgte mestringsatferd.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg starte med teoretiske og faglige refleksjoner som ligger til grunn for valg av kvalitativ metode gjennom fokusgrupper. Metoden er valgt for å svare på studiens problemstilling, som etterspør hva som kan bidra til et læringsmiljø som gir elevene opplevelse av mestring. Deretter vil prosjektets utvikling fra forberedelser til presentasjon av empiri bli gjennomgått, før etiske refleksjoner bli presentert. Kapitlet avsluttes med metoderefleksjon.

3.1 Metodisk forankring

Temaet ”helsefremmende læringsmiljø – elevenes stemme” gjenspeiler mitt fokus gjennom hele denne studien. Jeg har hatt et ønske om å få kunnskap om elevenes læringsmiljø ut fra deres egen forståelse og opplevelse. Det er de som best kan si noe om hvilke faktorer i deres læringsmiljø som vil gi opplevelse av mestring, og derigjennom kunne bidra til å fremme helse.

Min grunnutdanning som pedagog og veileder har sammen med valgte teorier i denne studien etablert det bakteppet som ligger til grunn for de valgene jeg har gjort. Jeg har en grunnleggende forankring i humanismen og sosialkonstruktivismen. Humanismen, på grunn av troen på at mennesket kan ta ansvar for eget liv, gjennom at de har en verdi i seg selv og evne til å tenke fornuftig. Sosialkonstruktivismen med forståelsen av at kunnskap skapes i møtet mellom menneskene kontekstuellt, og gjennom vårt iboende ønske om å forstå og forklare den verden vi er en del av. I dette arbeidet med mastergraden i helsefremmende arbeid, har fenomenologien og hermeneutikken gitt viktige bidrag til mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

3.2 Forskningsdesign

Forskning handler om å foreta gjennomtenkte valg, hvor prosjektets tema og problemstilling må være styrende for valg av metode for datainnsamling og analyseteknikker (Wideberg, 2001). For å kunne belyse valgte problemstilling, med underliggende forskningsspørsmål, har jeg sett kvalitativ metode som mest hensiktsmessig for denne studien. Kvalitative metoder prøver, i følge Kvale og Brinkmann (2009), å avdekke intervjupersonenes subjektive

opplevelse og forståelse av et fenomen, som i dette prosjektet er elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Jeg ønsket i denne studien å få tak i elevenes opplevelse og forståelse av sitt læringsmiljø, og har derfor latt meg inspirere av et intensivt design i kvalitativ forskning. Her prøver man å avdekke så mange nyanser som mulig (Jacobsen, 2005). Den vitenskapelige forankringen ligger i en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme, som er opptatt av bevissthet, subjektive opplevelser og menneskets livsverden. Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt 1900. Han var opptatt av refleksjonsprosessen i forskning og beskrev mennesket som reflekterende. Heidegger videreutviklet dette, i tillegg til at han var sentral i utviklingen av hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2009; Smith, Larkin, & Flowers, 2009).

Denne holdningen til å se respondenter som aktuelle bidragsytere til forskning gjennom deres refleksjoner, har vært et viktig bidrag i mitt valg av metode. Ved å ha fokus på ”elevenes stemme” prøvde jeg å få innblikk elevenes dagligdagse livserfaringer i settingen skole.

Helt fra starten av prosjektet var jeg klar over at min førforståelse, forankret i den salutogene tankegangen, sammen med mine spørsmål, ville påvirke studien gjennom en kontinuerlig tolkning av elevenes utsagn. I kvalitativ forskning bruker man seg selv som instrument i produksjon av forskningsdataene. Det var derfor av betydning å bevare en åpen innstilling i forhold til fenomenet læringsmiljø. Samtidig som jeg prøvde å etterstrebe nærhet, prøvde jeg å sette egen førforståelse og kunnskap om fenomenet læringsmiljø ”*i parentes*”, for å få en så fordomsfri og rik beskrivelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Slik jeg så det, var det i interaksjonen med elevene i deres naturlige kontekst at jeg kunne få den kunnskap og forståelse for hvordan elevene opplevde sin livssituasjon på skolen. Dette stemmer også godt overens med settingstilnærmingen i helsefremmende arbeid, som har fokus på å utvikle de ressursene som allerede er til stede i en setting, ved hjelp av bla medvirkning og dialog (Mittelmark & Hauge, 2003; Tones & Green, 2004). Det var i dette møtet med elevene at jeg kunne få fram de ressurser som ligger i læringsmiljøet og som har en helsefremmende effekt for både elever og øvrige aktører i skolen.

Disse refleksjoner har vært med på å avgjøre valget jeg gjorde i form av kvalitativ metode gjennom bruk av fokusgruppeintervjuer.

3.2.1 Fokusgrupper

Det er av betydning å ha bevissthet om at ulike kvalitative metoder produserer ulik type data, og at resultatet dermed kan bli forskjellig (Wibeck, 2010). Jeg valgte fokusgrupper framfor individuelle samtaler da målet var å få et mangfold av ideer i forhold til hva som skaper et helsefremmende læringsmiljø. Dette framfor innsikt i enkeltindividers forståelse av fenomenet. Gruppeprosesser er av en slik karakter at deltagerne kan uttrykke og klargjøre sine synspunkter på en annen måte, enn det som er mulig i en til en intervjuer (Kitzinger, 1995). Det var denne kunnskapen om hvordan elevene gjennom sin interaksjon med hverandre kunne bidra til å skape mening rundt fenomenet helsefremmende læringsmiljø, som avgjorde mitt valg av fokusgruppe som metode. Deltagende observasjon ble derfor vurdert som lite hensiktsmessig.

Det har i de siste tiårene vært en stor økning av forskningsartikler fra ulike disipliner som har benyttet fokusgrupper som metode. Fram til 1980 ble de i hovedsak benyttet i kommunikasjons- og medieforskning og markedsføringsforskning (Halkier, 2010; Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002; Wibeck, 2010). Bruken av fokusgrupper har for det meste blitt benyttet med voksne deltagere, men i de siste ti - femten årene har det vært en økning i forskning med barn som respondenter (Gibson, 2007).

Fokusgrupper blir av Morgan (1996) definert som en teknikk innen forskning som innhenter data gjennom gruppens samhandling, på et tema som er bestemt av forskeren. Han trekker fram tre ting som skiller fokusgrupper fra andre gruppesamtaler. Det første er at de skal være igangsatt med den hensikt å samle data til forskning. For det andre vektlegger han viktigheten av at kilden til dataene kommer fra diskusjonen som foregår i gruppen. Til slutt trekker han fram anerkjennelsen av moderators aktive rolle når det gjelder igangsetting av gruppediskusjoner til denne datainnsamlingen.

Slik jeg så det, ville fokusgrupper gi elevene en mulighet til selv å reflektere over hva som er viktig for opplevelse av mestring. Kombinasjonen av samhandling og emnefokus ga elevene mulighet til å ordsette den kunnskapen som ellers er taus og blir tatt for gitt. Metoden blir derfor betraktet som egnet til å produsere empirisk data om betydningsdannelse i sosiale gruppe, gjennom deres fortolkninger, samhandling og normer (Halkier, 2010). I tillegg til at jeg som forsker fikk mulighet til å observere elevenes holdninger, tanker og oppfatninger om

læringsmiljøet, ga den meg også spennende mulighet til å analysere selve interaksjonen i elevgruppen.

Siden empiriske data generes fra interaksjonen som skjer i gruppen, prøvde jeg som moderator å skape en opplevelse av felleskap og tilhørighet. Målet var at de sammen skulle kunne finne felles forståelse og kunnskap om læringsmiljøet, som i dette tilfelle var forskningens fokus (Wibeck, 2010).

Morgan et al. (2002) trekker fram betydningen av rekruttering og sammensetning av gruppene. utfordringen er å skape en arena der det blir lagt til rette for å fremme deltagelse og redusere maktbalansen mellom barna og de voksne. Et viktig planleggingselement er dermed å finne ut hvilke strategier og problemstillinger man skal bruke for å få tak i elevenes mening og opplevelse av fenomenet.

3.3 Forberedelser

3.3.1 Utvalgets sammensetning og rekrutteringsprosess

Fokusgrupper i seg selv har en kompleksitet som stiller store krav til den som skal være moderator (Gibson, 2007). Jeg ønsket derfor, som novise på feltet, å danne grupper med elever som jeg selv hadde samtaleerfaring med. Jeg foretok derfor et strategisk utvalg, blant elever på syvende trinn på en barneskole, for å belyse prosjektets problemstilling (Malterud, 2003). Elevenes alder og kognitive nivå har stor innvirkning på gruppeprosessen og moderators utfordringer. Jeg vurderte derfor de som var eldst i utvalgte populasjon (alder 6 – 12 år) og med lengst erfaring med læringsmiljøet som best egnet som respondenter. Dette for å nå mitt mål om å skape gode refleksjoner rundt fenomenet helsefremmende læringsmiljø og elevenes opplevelser av mestring.

Når det gjelder antall grupper, er det uenighet i forskningsfeltet om hva som er hensiktsmessig. McLafferty (2004) viser til forskning hvor anbefalingene varierer mellom tre og tolv grupper. Morgan (1996) trekker fram en tommelfingerregel om at fire til seks fokusgrupper er tilstrekkelig. Det viser seg at man da oppnår en teoretisk metning, som vil si at det er lite ny informasjon som tilkommer prosjektet etter de første gruppene.

Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å legge opp til minst tre fokusgrupper i mitt prosjekt. Det var også grunnet i at jeg ønsket klassetilhørighet som et prinsipp for homogenitet. Med tre klasser, ble minimumskravet en gruppe fra hver klasse. Wibeck (2010) trekker fram at når deltagerne har felles erfaringer og interesseområder er det lettere å dele både erfaringer og informasjon av mer personlig karakter. Det vil si at kriterium for å delta var at de gikk på syvende trinn på utvalgte skole og at de tilhørte samme klasse. Studien hadde ikke noen andre kriterier, i form av kjønn, sosial status, etnisitet el.l som avgjørende for utvalget. Kontaktlærer satte sammen blandete kjønnsgrupper, som de mente ville fungere godt sammen, med tanke på dialogen.

Populasjonen på utvalgte skole besto av 66 elever, med en fordeling på mellom 20-23 elever i de ulike klassene. Med fare for at jeg skulle få for mange informanter, vurderte jeg å starte bare med en klasse, som ville være tilstrekkelig hvis de fleste ønsket å delta. Ved at planlegging ikke kan forutsi hvor stor andel av utvalget som ønsker å delta, valgte jeg til slutt å sende ut til hele populasjonen. Jeg hadde også et ønske om å få respondenter ikke bare fra en klasse, som jeg mente ville kunne begrense troverdighet og mulig overførbarhet av funn.

Gibson (2007) viser til ulik forskning når det gjelder antall barn som deltagere i fokusgrupper. Erfaringen viser at barnas alder bør avgjøre gruppens størrelse, og hvor opp til åtte deltagere ble anbefalt for barn over ti år. Større grupper vil kunne gjøre det vanskelig å få til gode diskusjoner, samtidig som små grupper på mindre enn fire fikk mer preg av individuelle intervjuer innen gruppediskusjon. Med bakgrunn i disse anbefalingene hadde jeg som mål å sette sammen grupper på fire til syv respondenter.

Intervjuguide (vedlegg 1) og informasjonsbrev (vedlegg 2) ble skrevet, og prosjektet ble med noen rettelser godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Vedlegg 3). Jeg forankret prosjektet først hos ledelsen på skolen, og deretter hos lærerteamet på trinnet. I forkant av at brevene ble levert ut, besøkte jeg klassene og informerte om forskningsprosjektet. Det ble der presisert deres frivillighet til å delta, selv om foresatte ga sitt samtykke. Samtidig ble det avtalt at lærerne skulle innhente svarene og sette sammen hensiktsmessige grupper ut fra de kriteriene jeg hadde formidlet. Elever hvor foresatte ga sitt skriftlige samtykke, ble igjen spurt om deres muntlige samtykke før igangsetting av intervjuene.

Av 66 utsendte brev var det 31 som meldte sin interesse. Jeg fikk et utvalg på til sammen fem fokusgrupper fordelt på alle tre klassene, med fem til syv respondenter i hver. Det var overvekt av gutter i alle gruppene med unntak av en. To elever var syke den dagen intervjuet ble holdt.

Fokusgruppe	Klasse	Gutter	Jenter	Fravær
Fokusgruppe 1	X	5	2	0
Fokusgruppe 2	Y	4	2	0
Fokusgruppe 3	Y	3	3	0
Fokusgruppe 4	Z	3	2	2
Fokusgruppe 5	Z	5	2	0

Figur 3: Utvalg

Alle gruppene, med unntak av en, hadde elever med minoritetsbakgrunn. I tillegg til faglig sterke elever, hadde de fleste gruppene også elever med behov for faglige og sosiale tilrettelegginger. I følge kontaktlærerne var dette et godt representativt utvalg.

3.3.2 Intervjuguide og moderators rolle

Intervjuguiden er ment som et hjelpemiddel til forskeren for å holde fokus, slik at gruppens refleksjoner dreier seg om studiens tema. Dette for å kunne innhente og sikre relevant data i forhold til prosjektets problemstilling (McLafferty, 2004). Intervjuguidens ulike spørsmål er skrevet inn med et voksent språk, som ved gjennomføring ble moderert ved å bruke et språk tilpasset elevene. Jeg valgte å benytte meg av en intervjuguide som inneholdt tre temaer relatert til problemstilling og forskningsspørsmålene.

- Mestring og opplevelse av sammenheng
- Medvirkning
- PALS

Innledningsvis fikk elevene et åpent spørsmål om hva de tenkte på når de hørte ordet læringsmiljø, og avslutningsvis fikk de mulighet til å bringe på banen temaer som vi ikke hadde snakket om. Jeg prøvde gjennom alle intervjuene og få elevene til å fortelle historier ved å bruke spørsmål som henstiller til hva, hvordan og hvem.

Jeg prøvde som nybegynner å etterstrebe de tre viktige funksjonene som Hennesy and Hearly i 2005, referert i Gibson (2007), vektlegger rollen som moderator: Først og fremst er det av betydning at gruppen føler seg trygg, moderator bør sikre at alle elevene får mulighet til å bidra, og holder fokus på temaet. Samtidig er det viktig å sikre at man får tak i deres opprinnelige meninger om temaet. Det viktigste for meg som moderator var å etterstrebe en atmosfære som kunne fremme god samhandling. Målet med dette var i størst mulig grad å redusere ubalansen i makten mellom meg som voksen og de som elever. For å fremme en atmosfære av likeverd ble elevene plassert i ring. I tillegg brukte jeg i så stor grad som mulig de samme ordene og språklige vendinger som elevene (Morgan et al., 2002). Det falt naturlig å ha gruppene på skolen, da dette lettet den administrative gjennomføringen.

3.4 Gjennomføring

De første minuttene i intervjuet er viktige og bør bære preg av en avslappet atmosfære, som kan bidra til tillit til meg som moderator (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Det vil igjen kunne bidra til at deltagerne gjennom gruppediskusjonen kan konstruere kunnskap om fenomenet, som her er det helsefremmende læringsmiljøet (Wibeck, 2010). Jeg startet derfor fokusgruppene med litt løs prat og fortalte igjen hensikten med samtalen. Det ble presisert at dette ikke var en skoletime, ved å forsikre meg om deres muntlige samtykke og forståelse for at de kunne forlate gruppen når de ville.

Alle gruppene startet med en gjennomgang av grunnleggende regler for samtalen. Dette for å fremme uformalitet og oppmuntring til å delta i diskusjon med hverandre og ikke bare med meg som moderator (Morgan et al., 2002). Elevene fikk mulighet til å komme med innspill. En av gruppe ville legge til at det ikke var lov å le av andre. Konfidensialitet ble tatt opp som tema i form av at navn på andre elever eller voksne ikke skulle brukes. Jeg viste elevene opptakeren, forklarte hensikten og presiserte at det bare var jeg som skulle høre på opptaket. Til slutt hadde vi en gjennomgang av hva som skulle skje gjennom samtalen i form av varighet på en og en halv time. De fikk i løpet av samtalen pause med litt servering og en pauseaktivitet.

Alle intervjuene startet opp med et åpent spørsmål om hva de tenkte på med ordet ”læringsmiljø”. Dette bidro til et felles fokus, forståelse og avgrensning i forhold til studiens tema.

3.5 Analyse

I følge Thagaard (2009) kan et kvalitativt forskningsprosjekt beskrives som en dynamisk prosess hvor de ulike fasene overlapper hverandre. Det kan derfor være vanskelig å se klart hvor analyseprosessen starter. Gjennom tolkningsprosessen blir den transkriberte teksten plukket fra hverandre og analysert for å få en dypere forståelse av den kompleksiteten som ligger i fenomenet (Postholm, 2010). Kvalitative forskningsprosjekt bør bære preg av fleksibilitet, slik at de ulike fasene kan påvirke hverandre (Thagaard, 2009). Dette innebærer at analysen starter allerede ved første intervju og i møte med den transkriberte teksten.

3.5.1 Fra tale til tekst

Jeg valgte å lytte igjennom hvert enkelt intervjuene et par ganger før jeg foretok transkriberingen, for å prøve å ha så stor nærhet til elevenes erfaringsbeskrivelse som mulig. Jeg hadde også bilder (fra skolekatalog) foran meg, for lettere å kunne skille mellom hvem som sa hva og for bedre å kunne memorere gruppeinteraksjonen. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv og hadde en ordrett avskrift av intervjuetne, som ble transkribert fortløpende.

Analyseprosessens første fase startet allerede ved intervjuguidens spørsmål og den beskrivelsen som representerer elevenes erfaring med læringsmiljøet (Kvale & Brinkmann, 2009). Linjene ble nummerert og opptakerens tellerskritt ble notert ved jevne mellomrom, for lettere å kunne finne tilbake til viktige deler av intervjuet. For å få til en god analyse, er det viktig å ha en inngående kjennskap til studiens materiale og bevissthet om egen rolle som forsker (Malterud, 2003). Jeg valgte å bruke IPA (Interpretative Phenomnological Analysis) som min inspirasjonskilde og utgangspunkt for analysearbeidet. Den har fokus på å undersøke våre hverdagslige erfaringer (Smith et al., 2009). Begrunnelse for å bruke IPA som metode var at jeg så nytten av systematikken, og dens grundige beskrivelse av analysearbeidet. Det så jeg som hjelp til min tolkning av de erfaringene elevene ville formidle gjennom fokusgruppediskusjonene.

Transkribert materiale ble kopiert inn i et trefelts skjema etter mal fra IPA (vedlegg 4). Dette var grunnlag for neste fase hvor man finner temaer og kategorier (Smith et al., 2009). Under kopieringsfasen hørte jeg på intervjuene samtidig som jeg leste og kopierte teksten til skjemaet, for å kvalitetssikre transkripsjonene. Skjemaet ble delt opp i horisontale linjer hvor

spørsmålene ble tydeliggjort med kursiv på egen linje, og nye linjer ble satt etter hvert som temaene endret seg. Linjene ble nummerert for lettere å finne tilbake til elevenes uttalelser. Siden jeg hadde fokus på meningsanalyse, ble de små ”hmm..’er” osv utelatt, mens latter og tegn som viste engasjement ble videreført til skjemaet (vedlegg 4).

Jeg vil her presentere hvordan jeg i det videre analysearbeidet har benyttet meg av Smith et al. (2009) sine seks trinn i IPA-metoden på en pragmatisk måte:

Lesing og re-lesing ble gjort flere ganger, for å sikre at elevene ble i fokus for analysen, og for å få en helhetlig forståelse for intervjuets struktur. Denne lytte-prosessen og re-lesingen ble gjort flere ganger gjennom de fleste av prosjektets ulike faser, fram til denne rapporten.

Begynnende notater ble skrevet på høyre side i skjemaet. Jeg prøvde gjennom en åpen og utforskende måte å beskrive kort og nært det elevene formidlet med deres eget begrepsapparat (vanlig skrift), så på det lingvistiske i forhold til hvordan språket blir brukt (kursiv) og til slutt mer konseptuelle kommentarer i form av å stille undrende spørsmål til hva dette kunne dreie seg om (understrek). I denne tolkningsprosessen prøvde jeg å være bevisst min egen førforståelse og la teksten tale for seg selv. Ved at meningsanalysen var i fokus, opplevde jeg at mindre og mindre av de lingvistiske aspektene ved teksten ble notert ned for hvert intervju.

Utvikling av temaer ble gjort med utgangspunkt i kommentarene som ble nedskrevet i trinn to. Målet var å redusere det rike materialet ved å finne temaer som kunne beholde kompleksiteten, men allikevel formidle det viktigste i teksten. I denne fasen satte jeg som forsker preg på analyseprosessen. Jeg hadde bevissthet om at min egen førforståelse og egne tolkninger var viktig for å holde fokus på elevenes bidrag. Jeg startet denne prosessen uten å ha oppsatte koder på forhånd. Jeg ønsket at temaene skulle vokse fram som en syntese mellom resultatet fra den første analyseprosessen i trinn to, min førforståelse og tolkning av det elevene sa om fenomenet. Jeg var klar over at analyse kunne være en gjennomgripende prosess, som innebar at framvokste temaer kunne utvikle seg og endre seg i løpet av analysens senere stadier.

Å finne forbindelser mellom temaene var en spennende prosess. Målet var at jeg som forsker skulle prøve å se hvordan de ulike temaene som kronologisk ble listet opp på venstre side i skjemaet, kunne passe sammen, var ulike eller spesielle. Gjennom denne

analyseprosessen prøvde jeg å skape noen overordnede kategorier. Jeg benyttet meg av regneark i excel for å skape oversikt, holde orden og samle det store materialet i overordnede kategorier/temaer (vedlegg 5).

Å gjenta prosessen på neste intervju opplevde jeg som en viktig og utfordrende prosess i forhold til å la hvert intervju tale for seg selv og bevare dataenes troverdighet. Det var fort gjort å la temaer som jeg tolket som viktig i et intervju, påvirke kategoriseringsprosessen i de andre intervjuene, ved at man automatisk prøvde å tolke uttalelser inn i ”ønskede” kategorier. Jeg prøvde å møte de nye tekstene med den nødvendige åpenheten, men med en bevissthet om at egen førforståelse ikke kan legges helt til side.

Å lete etter mønstre på tvers av gruppene ble gjort ved at alle fokusgruppeintervjuene ble lagt inn i det samme regnearket. Uttalelser som ble vurdert som tilhørende samme kategori ble samlet på samme ark, men synliggjort med fokusgruppens nummer og linjenummer fra transkribert skjema. Nye ark med nye kategorier ble dannet etter hvert som de ulike fokusgruppene ble analysert, og noen kategorier ble omdefinert på bakgrunn av nye innspill fra nye fokusgrupper.

I det videre analysearbeidet stilte jeg nå spørsmål til det empiriske materialet, vurderte funn opp mot egen førforståelse og teoretisk referanseramme, for så å spørre nye spørsmål til materialet. Gjennom denne prosessen fikk jeg etter hvert en opplevelse av å ha fått tak i det jeg vurderte som det essensielle i elevenes vektlegging av hva som skaper mestring på skolen. De første åpne kategoriene ble slått sammen og samlet i samlebegreper/kategorier for så å prøve å danne overordnede kategorier på tvers av de ulike gruppene, som ville kunne synliggjøre mine funn.

Etter å ha brukt IPA-metoden på all transkribert tekst, erfarte jeg at den hadde gitt meg en god systematisk oversikt over teksten. Samtidig fikk jeg bekreftet det Smith et al. (2009) selv sier. De ser ikke metoden som så godt egnet for fokusgrupper. Begrunnelsen går på at IPA-metoden har som mål å gå i dybden på respondenters detaljerte beskrivelser av sine historier, egne tanker og følelser. Fokusgrupper gir i større grad flere stemmer til prosjektets fenomen, enn det går inn i dybden på den enkelte respondents beskrivelse. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor i den videre prosessen, å la meg inspirere av annen metodelitteratur som Postholm (2010) og Kvale & Brinkmann (2009). Dette bla fordi de er mer kontekstnære enn IPA som

metode. Jeg vil her spesielt trekke fram Postholm (2010) sin beskrivelse av den aksiale kodingsprosessen, hvor målet er se kategorien ut fra de ulike forhold som skaper dem.

Når data, som i fokusgrupper blir skapt i møte mellom deltakerne og moderator, er det viktig å ta i betraktning at data må ses i kontekst og ikke er uavhengig av den situasjonen hvor dataene blir skapt. Dette innebærer at man i tillegg må ha fokus på gruppedynamikken (Vicsek, 2007). Med bakgrunn i dette hadde jeg en ny gjennomlytting og gjennomlesing av intervjuene med fokus på gruppedynamikken og hvordan de ulike temaene dukket opp. I hovedsak gikk diskusjonen rundt mine temaer fra intervjuguiden, men i alle grupper medførte diskusjonen at nye temaer spontant kom inn i diskusjonene. Noen temaer var aktuelle, mens andre måtte jeg navigere bort fra.

3.6 Forskningsetikk

En intervjuundersøkelse er, i følge Kvale og Birkman (2009) i seg selv en moralsk undersøkelse. Den påvirker intervjupersonene og kunnskapsdannelsen, og dermed fylt med moralske og etiske spørsmål. Avveining av skade og nytte, frivillig deltagelse basert på informert samtykke og konfidensialitet er viktige temaer å ta stilling til. Dette gjelder spesielt når sårbare grupper som barn er involvert som respondenter.

Informert samtykke er et helt sentralt krav innen forskning på mennesker, og er en spesiell utfordring i forhold til å bruke barn. Barn har i følge NESH (2006, s. 16) *”særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov”*. Spesielt krav om tilstrekkelig informasjon, tilpasset deres alder. Dette kan være en utfordring, ved at barn må anses som et ”fanget publikum” og lett kan føle seg forpliktet til å delta. NESH (2006) viser til datatilsynet og barnevernsloven i forhold til nødvendigheten av å innhente samtykke fra foresatte til barn opp til 15 år. I kvalitativ forskning er informert samtykke en utfordring i seg selv, fordi fleksibiliteten som preger denne type forskning gjør det vanskelig å vite hva man egentlig gir samtykke til (Thagaard, 2009).

Det at informantene ikke skal ta skade av forskningen, er et annet generelt etisk prinsipp som forskeren må ta hensyn til. Barn som en sårbar gruppe, kan i følge Andvig (2010) være spesielt utsatt for manipulering, ved at de har redusert evne til å vurdere sin situasjon og mangler samtykkekompetanse. I arbeidet med sårbare grupper som barn, vil det være av

betydning å etablere en tillit til, og forståelse hos foresatte for nytteverdien av at deres barn deltar i studien. Informasjon om og tryggliggjøring av at data blir behandlet i forhold til konfidensialitet, og at oppbevaring/sletting av data etter gjeldende regler vil bli etterfulgt, er av stor betydning.

Deltagelse i fokusgrupper vil kunne bidra til at elevene opplever å bli sett og hørt. Det kan i større grad bidra til å ivareta det etiske, enn en til en intervju, ved at elevene selv kan komme til orde på egne vilkår. De har i gruppen større mulighet til å velge om de ønsker å uttale seg eller ikke (Wibeck, 2010). I tillegg vil refleksjon over egne og læringsmiljøets ressurser kunne gi dem økt bevissthet om egen rolle, selvutvikling og bemyndigelse Dette kan, i følge Andvig (2010) kompensere og redusere for sårbarhet, og bidra til personlig vekst. Hun viser til Jacobsen (2008), som vektlegger at det skal gode vitenskapelige og etiske grunner til å la være å forske på sårbare grupper. Hun ønsker å løfte fram brukerperspektivet i forskningen. Backe-Hansen viser også til barns kompetanse i form av evne til å formidle troverdig kunnskap og å komme med viktige bidrag om egne liv, som viktige argumenter for å la barn og ungdom i større grad delta i forskning (Backe-Hansen, 2009).

3.7 Metoderefleksjon

I studier med fokusgrupper, er det mange faktorer som virker inn på i hvilken grad dataene som genereres er gyldige (valide) og pålitelige (reliable) i forhold til prosjektets formål. Moderators rolle og gruppeprosessen, som også er metodens styrke, kan bli dens svakhet gjennom alle sine komplekse variabler (Morgan, 1996). Ved at data i kvalitativ forskning genereres gjennom en intersubjektiv prosess, er det viktig å ha et kritisk blikk gjennom alle trinn i forskningsprosjektet i vurderingen av studiens troverdighet (Jacobsen, 2005).

Gyldighet etterspør om resultatene oppfattes som riktige. Har man studert det man skulle studere. I denne sammenheng er forskers kompetanse når det gjelder det håndverksmessige avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2009). Her ligger allerede en stor feilkilde ved at jeg som forsker er novise på feltet. Dette har jeg prøvd å imøtekomme med å ha stor åpenhet og grundig beskrivelse av hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at hvis , kontekst, intensjon og ulike perspektiver er tydeliggjorte, vil leser selv kunne vurdere troverdigheten.

Jeg prøvde også underveis i intervjuet å sjekke om jeg hadde forstått elevene riktig. Jeg vil også trekke fram at mine analyseforslag har blitt diskutert og vurdert i min studiegruppe. De nye innspillene tok jeg tilbake til egen analyseprosess for ny vurdering. Dette ser jeg på som en tilnærmet ”forskervaliditet” (Drageset & Ellingsen, 2010), til tross for at vi alle tre er noviser på feltet.

Når det gjelder ekstern gyldighet er det snakk om i hvilken grad resultatene kan generaliseres (Jacobsen, 2005). Wibeck (2010) viser til en amerikansk kongress hvor generaliserbarhet ble diskutert. Der ble overførbarhet trukket fram som et mer hensiktsmessig begrep i kvalitativ forskning. Forskjellen ligger i at de som ønsker å bruke resultater fra en fokusgruppestudie, må selv vurdere om resultatene vil passe inn i ny kontekst. Slik jeg ser det, understreker det viktigheten av stor grad av gjennomsiktighet i forskningsprosessen, som jeg håper jeg har greid å ivareta i tilstrekkelig grad.

En grundig rapportering, som ivaretar gjennomsiktigheten, som et av de håndverksmessige kriteriene, vil kunne bidra til å ivareta studiens **pålitelighet**. Det omfatter nøyaktighet og konsistens gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg håper at min refleksivitet kan bidra til at prosjektets data oppleves som troverdige.

Under analysearbeidet startet jeg med å benytte IPA (Smith et al., 2009) som metode. Jeg opplevde at systematikken og grundigheten ga meg en god innsikt i materialet. Dette resulterte i at jeg måtte skifte fokus under behandling av mitt første forskningsspørsmål. Den teoretiske forståelsesrammen for meningskoding gjennom begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet ble lite hensiktsmessig for den empirien jeg satt med. For å være redelig til materialet og ikke ”tvinge” empiri inn i den teoretiske rammen, måtte jeg starte analyseprosessen på nytt og lot meg inspirere fra annen metodelitteratur (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Dette har vært en krevende, men lærerik prosess som jeg vurderer å ha bidra til økt pålitelighet, slik at studien kan fremstå som troverdig. Dette til tross for at funn bare i liten grad er sett opp mot annen forskning, eller sjekket ut med informanter (Jacobsen, 2005), som er etisk vanskelig når du forsker med barn.

Jeg opplevde det som for krevende å både håndtere selve intervjuet og analysere gruppeprosessen samtidig. Hvis den skulle kunne ha bidratt inn i analyseprosessen, hadde det vært nødvendig med en medhjelper eller bruk av video.

4.0 Empiri

Formålet med dette kapitlet er å presentere funn som svar på studiens forskningsspørsmål. Analysen startet med å prøve å kategorisere materialet etter komponentene i Antonovskys (2000) salutogene teori om ”opplevelse av sammenheng”, som var det første forskningsspørsmålet. I analyseprosessen viste det seg at noe fra materialet var mer fremtredende enn andre ting, og som ikke naturlig kunne legges under planlagte komponenter. Jeg måtte derfor søke i teorien for få hjelp til å finne egnede kategorier. Denne prosessen, som endte ut med en arbeidsmodell, vil bli presentert før valgte kategorier med underbygde sitater.

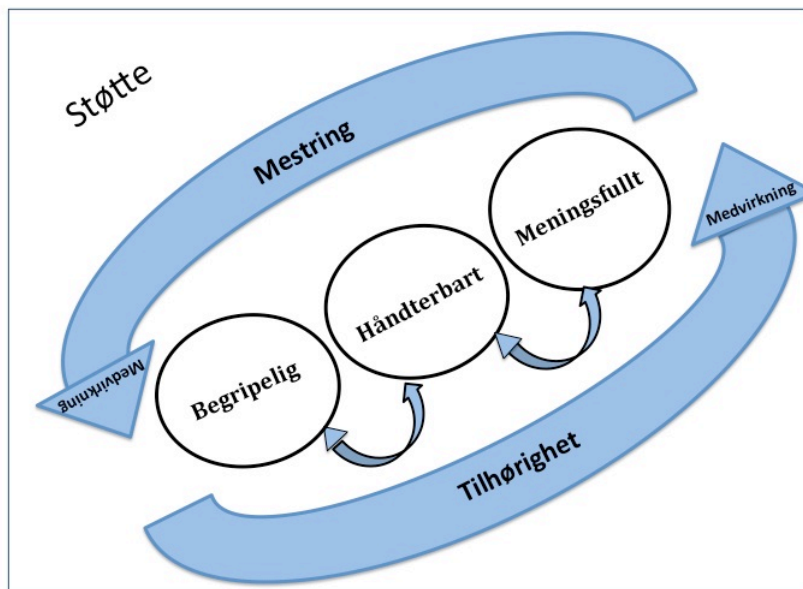
4.1 Empiri møter teori

I kvalitativ forskning blir, som beskrevet i metodekapitlet, ikke data samlet inn, men skapt gjennom en tolkningsprosess. Denne har vært omfattende og spennende, da fem fokusgrupper ga meg et veldig rikt materiale. Jeg har hatt mange refleksjonsrunder i forhold til hvordan materialet skulle kategoriseres og presenteres. En ting er hvilke kategorier jeg ønsker å trekke fram, men likeså viktig er de kategorier som jeg velger å utelate.

Jeg startet som planlagt opp med å prøve å kategorisere funnene ut fra prosjektets teoretiske bakteppe, ”opplevelse av sammenheng” (SOC), som også var underspørsmål til intervjuguidens første tema, ”*mestring og sammenheng*”. Dette opplevde jeg som utfordrende da det var en del av materialet som ikke umiddelbart passet inn i komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Dette medførte at jeg mistet litt av åpenheten til materialet, ved at jeg lot meg styre til å prøve å finne funn som passet inn i teoriens kategorier. Jeg startet derfor analyseprosessen på nytt, med større åpenhet.

Skjemaene med transkribert materiale, etter IPA-analysen (Smith et al., 2009), ble gått igjennom på nytt og analysert ved hjelp av tankekart (vedlegg 6) med inspirasjon fra annen metodelitteratur (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). I denne prosessen vokste det fram nye kategorier. For å sjekke gyldigheten på valgte kategorier, hadde jeg en ny prosess hvor de ble sjekket opp mot elevenes utsagn. Denne prosessen tydeliggjorde hvor mange grupper og hvor ofte de nye kategoriene hadde blitt berørt i de ulike intervjuene (vedlegg 7a-b). Da jeg fortsatt strevde med å finne den ”råde tråden” i empirien, valgte jeg å gå tilbake for å se funnene opp mot ny teori. Resultatet ble at tilhørighet og støtte fikk stor plass i forhold til

empirien og valgte hovedkategorier. Denne prosessen resulterte i følgende arbeidsmodell, som synliggjør av prosjektets endelige kategorier og deres sammenheng med studiens fokus på mestring i problemstillingen.



Modell 1: Empiri arbeidsmodell

4.2 Beskrivelse av modell og skjema

Modellen er bygd opp rundt min teoretiske for forståelse om at læringsmiljø, som gir elevene en opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, er en forutsetning for å gi mestringsopplevelser og derigjennom fremme deres helse. Denne forutsetningen for mestring er symbolisert gjennom sirklenes plassering i modellens sentrum. Pilene som går i begge retning mellom sirklene viser deres gjensidige interaksjon med hverandre. Gjennom den beskrevne prosessen hvor bla ny teori ble trukket inn, opplevde jeg å ha fått et metaperspektiv til empirimaterialet. *Tilhørighet* vokste her fram som en av tre dekkende hovedkategorier. Den er lagt som en bunnpil i modellen. *Medvirkning* var en del av studiens for forståelse og tema i intervjuguiden. Det har også sentrale plass innen komponenten meningsfullhet og i bemyndigelsesprosesser i helsefremmende arbeid. Sammen med at jeg ser på medvirkning som drivkraft for å kunne oppleve mestring, ble dette prosjektets andre hovedkategori. Dette er symbolisert som pilspissene i prosessene mellom tilhørighet og *mestring* som resultat. Mye av det elevene trekker fram handler om relasjoner, både til settingens individer, men også i

forhold til strukturelle faktorer og ressurser i miljøet. Slik jeg vurderer det, handler dette om emosjonell, strukturell og sosial støtte, som ble den siste hovedkategorien. Dette er symbolisert som en avgjørende og omsluttende faktor i min arbeidsmodell.

4.3 Presentasjon av funn

Vicsek (2007) kritiserer at det ved presentasjon av funn fra fokusgrupper, i liten grad blir tatt hensyn til gruppeprosessen. Det er stort sett enkle sitater som blir presentert og hvor sitater også blir hentet fra ulike grupper, uten at dette blir tydeliggjort. Det blir vektlagt at rapporter ikke bare bør presentere enkle sitater ut fra kontekst, men også ha med noen illustrasjoner fra samtaler mellom respondentene (Kitzinger, 1995; Vicsek, 2007). Med bakgrunn i dette, vil sitatene være merket med nummer som viser hvilken fokusgruppe sitatene er hentet fra, og bruddstykker fra samtaler vil bli presentert i en del sammenhenger. De ulike informantene er gitt hver sin bokstav for å skille mellom de ulike utsagnene i gruppa. Sitatene er i hovedsak direkte avskrift fra det transkriberte materialet, med noen språklige redigeringer for å tydeliggjøre meningsinnholdet. I noen sammenhenger er mine spørsmål tatt med, da med mindre skriftstørrelse og uten kursiv.

Kategoriene *tilhørighet, medvirkning og støtte*, ser jeg som beskrivende hovedkategorier fra analysearbeidet. De underbygger elevenes store, og noe uventede vektleggingen av nytteverdien av å gå på skolen i form av hva de trenger av kunnskap og strukturelle forhold for *det å bli til noe her i livet*. Dette har jeg vurdert til å være en viktig meningsbærende komponent, i forhold til hvordan de kan *finne det meningsfullt å gå på skolen*.

Jeg velger derfor først å presentere noen utsagn som underbygger dette som på mange måter har vært gjennomgående i funnet, og som jeg har valgt å se på som omsluttende for elevenes ”prosjekt” på skolen. Deretter vil hovedkategoriene *tilhørighet, støtte og medvirkning*, bli presentert som svar på prosjektets problemstilling: *”Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?”*

Videre presentasjon av empiri vil bli gjort ut fra følgende oppsett, hvor jeg gjennom min tolkningsprosess av elevenes utsagn har funnet ulike underkategorier som sitater vil bli presentert i forhold til. Støtte, som hovedkategori, er med bevissthet satt i midten, da mange av faktorene teoretisk like godt kunne vært satt under de to andre hovedkategoriene. Det er

også løftet fram for å synliggjøre elevenes vektlegging av relasjoner og behov for ulike ressurser.

Finne det meningsfullt å gå på skolen		
TILHØRIGHET	STØTTE	MEDVIRKNING
<ul style="list-style-type: none"> • Lærerrollen <ul style="list-style-type: none"> ○ Innehar kompetanse ○ Har faglige forventninger og ○ Har tiltro til elevenes mestring • Rettferdig behandling <ul style="list-style-type: none"> ○ Enighet om forventninger ○ Enighet om konsekvenser • Få vise egen kompetanse <ul style="list-style-type: none"> ○ Få samarbeide ○ Være hjelpelærere 	<ul style="list-style-type: none"> • Egne ressurser <ul style="list-style-type: none"> ○ Egeninteresse ○ Mental innstilling • Ytre ressurser <ul style="list-style-type: none"> ○ Tilpasninger ○ Hjelp hverandre • Relasjon til elever <ul style="list-style-type: none"> ○ Felles interesser og aktiviteter ○ Noen å være sammen med/noen som bryr seg • Relasjon til lærer <ul style="list-style-type: none"> ○ Bli sett og hørt av lærer ○ Positive konsekvenser/ involvering 	<ul style="list-style-type: none"> • Usikkerhet på hva de kunne/burde få medvirke på. • Skaper engasjement og økt læring <ul style="list-style-type: none"> ○ får påvirke hvordan lære ○ får påvirke organisering • Autonomi
Det å bli til noe her i livet		

Figur 4: Kategorioversikt

4.3.1 Finne det meningsfullt å gå på skolen, og det å bli til noe her i livet

Innen ulike temaer som berørte hvorfor de gikk på skolen, og eventuelt hvorfor de hadde lyst til å gå på skolen, vektla alle gruppene viktigheten av å få kunnskap. Elevene var opptatt av nytteverdien med tanke på egen framtid, i forhold til å få god utdanning og gode jobbmuligheter. I tillegg var det spennende at flere elever gjorde seg refleksjoner opp på samfunnsnivå.

”A: For å lære M: For å utdanne seg bra, å få god jobb når man blir voksen” (4)

”J: Hvis vi ikke hadde hatt på en måte skole, så tror jeg ikke verden hadde vært så smart da. O: Å rik. (2) H: Grunnen til at alle barn har rett til skolegang er på en måte at staten, eller landet skal få bedre inntekt. Hvis flere folk kan lære ting, så blir landet på en måte bedre, sterkere...økonomisk.” (5)

Venner var også et tema som gikk igjen i alle fokusgrupper, men hvor det ofte var relatert til nytteverdien igjen. Viktigheten av å kunne lære å samarbeide ble også spesielt vektlagt i flere fokusgrupper, og ofte med vekt på framtidig nytte i forhold til jobb.

”P: Du møter forskjellig folk. J: Det er jo på grunn av skolen at du får venner. JO: Må lære å samarbeide. Hvorfor det da? J: Du kan jo også trenge det i livet. P: Hvis du jobber på et kontor med flere folk må du lærer deg å leve med det.” (2)

Elevene var opptatt av å forstå hva de skulle bruke kunnskapen til. Det skapte stort engasjement hos elevene når de ikke skjønnte hvorfor de skulle lære det de hadde på planen. Når de opplevde ting som meningsløst, falt motivasjonen.

A: Ting kan virke litt meningsløst noen ganger... noen ganger vi var på gruppe med noen andre jenter fra klassen og da sa vi: ”Dette er jo helt meningsløst, hvorfor skal vi gjøre dette?”.” Hva gjør det med dere da? Vi blir umotiverte. R: Det tar unødvendig med energi. (4)

4.3.2 Tilhørighet

Lærerens kompetanse, både som faglig veileder med høye standarder, og som klasseleder med tydelige forventninger og konsekvenser ble vektlagt som viktig for at elevene skal føle tilhørighet til skolen. Jeg har i min tolkningsprosess av elevenes utsagn valgt å bruke *lærerrollen, rettferdig behandling og få vise egen kompetanse* som underkategorier i denne sammenhengen.

Lærerrollen

Læreren er viktig i elevenes utvikling, både faglig, sosialt og emosjonelt, ved at de tilbringer mye av sin tid på skolen. Dette kommer også tydelig fram i materialet ved at uansett tema var læreren, ofte direkte eller indirekte, en aktør i fortellingene. Jeg har valgt å skille ut noen

aspekter ved lærerrollen som elevene vektla i forhold til at *læreren hadde kompetanse, hadde forventninger til dem faglig og hadde tiltro* til at de ville mestre. Andre aspekter som berører mer det relasjonelle, vil bli presentert under hovedkategorien støtte.

Elevenes engasjement i forhold til å tilegne seg kunnskap, handler ikke bare om å bli noe som voksen, men også om å få "være en som kan". Slik jeg vurderer det handler dette på mange måter om identitet. Dette understøttes av at mange var opptatt av *lærerens kompetanse*, både faglig, men også pedagogisk i form av formidlingsevne og bruk av humor for at de skulle få mulighet til å forstå og lære.

H: Jeg synes vi burde ha mer egnede lærere. Lissom lærere som har tatt mest utdanning på det faget liksom (1) J: ja, men sånn som i naturfag, så likte jeg det ikke, men det var en lærer som gjør det morsomt. Flere: ja, men han er kjempegod i naturfag. (3)

I tillegg ble viktigheten av at lærerne ga dem *faglige utfordringer* trukket fram for at de ikke skulle kjede seg og bli demotiverte. De fleste av gruppene beskrev ulike situasjoner hvor de enten hadde for lette oppgaver, eller ble sittende uproduktive som frustrerende. Utfordringer, sammen med læreren som motivator, i form av å *ha tiltro* til at de ville mestre, ga motivasjon til å gjøre en ekstra innsats og opplevelse av mestring.

V: Hadde vært morsommere om de som kan barneskolepensummet kunne fått noen utfordringer og prøvd seg på ungdomsskolepensummet (bekreftelser), istedenfor at vi sitter i timen og kjeder oss når de andre ikke klarer å dele og vi andre kan det. (5)

C: Åsså er det jo det at hvis læreren, er positiv og tenker at, ja dette er gøy, og (latter og kommentarer) ... og oppmuntrer oss (bekreftelse i gruppa). (1)

Rettferdig behandling

Klasseledelse blir ofte trukket fram som en viktig ferdighet hos lærer, når læringsmiljø og elevenes mulighet til faglig og sosial utvikling blir beskrevet. Jeg har valgt å samle elevenes uttalelser som handler om læreren som leder under rettferdig behandling, utdypet med aspektene enighet om *forventninger og konsekvenser*. Dette grunnes i at uansett vinkling og tema, beskrev gruppene mye av det som kan ses på som uklare strukturer, forventninger og

konsekvenser som urettferdig behandling. De ønsker å bli behandlet med lik respekt med like forventninger til alle elevene, både faglig og atferdsmessig, og hvor det er forutsigbarhet i forhold til konsekvenser som blir gjort.

J: Behandle oss likt. Ja, for når de som gjør noe ordentlig, begynner å motarbeider, så blir de tatt med en gang, mens de som gjør noe vanligvis de får lov til å holde på.. (2)

Elevene var, som tidligere nevnt, opptatt av å tilegne seg kunnskap. I den forbindelse ble ofte situasjoner rundt manglende arbeidsro dratt fram som frustrerende, noe som viser deres ønske om å ha gode arbeidsbetingelser på skolen. Disse diskusjonene skapte engasjement, hvor mange forslag til hvordan uro kunne håndteres, ble presentert.

E: Kanskje at de med sinnevansker, når de begynner å motarbeide lærerne, at de heller tas ut på et eget rom.. istedenfor at de sitter og får ut sinne og drøyer ut timen, og forstyrrer oss andre som jobber. (4)

Få vise egen kompetanse

Under flere av temaene vi berørte, opplevde jeg at elevenes uttalelser kunne tolkes inn under deres ønske om å lykkes. *V: Det å lykkes. Det å komme hjem og kan skryte av at i dag klarte jeg det. (5)*

Dette ser jeg på som et bakteppe i form av ønske om å bli sett og hørt av lærer, medelever og foreldre. Det ser ut til at elevene har et ønske om å fremstå som "elever som kan" og som ønsker å få muligheter til å utvikle seg til kompetente voksne. Dette fokuset på "det å bli til noe her i livet" ser jeg som noe overraskende, og som en viktig drivkraft hos elevene. Dette tolker jeg som viktig i deres identitetsdannelse. Gjennom å fortelle disse historier, er de som aktører med på å skape sin egen identitet. I mange sammenhenger var elevene også opptatt av å sammenligne seg faglig med de andre elevene i klassen, og hvor mestring på nivå med de andre reduserte stress.

S: Noen ganger syns jeg vi burde dele opp i mer grupper, for det er noen i klassen som er flinkere enn andre... (1)

J: Da jeg lærte meg å dele (ensuiastisk stemme). Ja, det var deilig. Hvorfor det? Fordi jeg hang etter alle de andre, og plutselig lærte jeg det..... da er det ikke så mye press liksom. Hva gjør det med å ha press da? R: Får deg til å føle deg, sånn ikke viktig, fordi du ikke klarer noe. ...Ja, de andre betyr mer enn deg, fordi du ikke klarer noe liksom...(4)

De var også opptatt av å dra nytte av hverandres ferdigheter i tilegnelsen av mer kunnskap. Dette fokuset kom fram under ulike temaer og med ulik innfallsvinkel. Jeg har derfor valgt å trekke fram elevenes vektlegging av å få være *hjelpelærere*, og deres ønske om å få være en del av fellesskapet gjennom å *samarbeide*, under denne underkategorien. Elevene var veldig opptatt av det å hjelpe hverandre, så det vil også bli belyst under kategorien **støtte**.

A: Når læreren ser at du har gjort no veldig bra og lar deg gå rundt å hjelpe andre med det..., da er du jo ganske flink da. (4)

J: Jeg føler at jeg lærer mer når jeg jobber sammen med andre.. det er mye lettere da, og morsommere. L: Fordi det du kanskje ikke vet, vet kanskje den andre da. (3)

4.3.3 Støtte

Som tydeliggjort i empirimodellen, som en omsluttende faktor, er støtte en naturlig og viktig del både innen kategoriene tilhørighet og medvirkning. Den har blitt framhevet som en egen kategori for å kunne fange opp elevenes vektlegging av det relasjonelle, i tillegg til aspekter innen støtte som handler om tilgjengelige ressurser for å håndtere opplevde krav. Dette ser jeg som en mulig kobling mellom å bruke sosial støtte som en generell motstandsressurs og deres søken etter å skape en identitet som kompetente elever og voksne. For å belyse dette har jeg valgt å kategorisere elevenes uttalelser under underkategoriene *egne ressurser*, *ytre ressurser*, som tydeliggjør elevenes fokus på det skolefaglige og *relasjoner til elever og relasjon til lærer* som berører deres fokus på det relasjonelle.

Egne ressurser

Egeninteresse for faget ble trukket fram som viktig, og kanskje som en forutsetning for at de skal yte sitt beste og derigjennom mestre. Slik jeg tolket det, kunne det se ut til at dette i mange sammenhenger var koblet til følelsesbeskrivelser som kanskje viser at *egeninteresse* sammen med utfordringer var med på å skape engasjement.

J: For det første så må jeg like faget...da vil jeg skikkelig stå på. (2)

Elevenes egne ressurser viste seg også som *mentale innstillinger*. Det var spesielt i beskrivelser av situasjoner hvor de selv hadde hatt opplevelse av å mestre, eller hadde sterk motivasjon om å mestre, at dette kom til uttrykk.

L: Jeg tenker at hver gang jeg skal ha prøve ... så tenker jeg alltid at dette skal jeg klare.

N: Er det et fag du er god i fra før av, så vil du gjerne gjøre det ekstra bra... E: Vi må bare tenke på at vi kan klare det, og ikke at vi ikke kan klare det. (3)

Ytre ressurser

Elevene vil nødvendigvis møte utfordringer både faglig og sosialt på skolen, som gjør at de ofte står i spenningsforhold de må håndtere. Jeg har valgt å skille ut elevenes vektlegging av hvordan de bruker hverandre som ressurser faglig sett ved å *hjelp hverandre*, og deres behov for *tilpasninger* som gir mulighet for mestring.

I flere av gruppene var det en trygg nok atmosfære til at flere elever fortalte om egne sårbarheter og vansker i sine historier. Det å få tilpassede oppgaver og hjelp fra lærer, eller få delta i mindre grupper ble da vektlagt for at de skulle få oppleve mestring og få økt selvtillit. Det ble også i flere sammenhenger dratt fram viktigheten av å mestre i starten av oppgaver eller prøver, Det styrket deres mestringstro og ga energi til å gjøre en videre innsats.

R: Jeg sliter veldig med matte, og jeg får ofte hjelp da, og da får jeg mindre press på meg.

Da kan jeg slappe av litt mer. Får mindre press? Å ikke stresse så mye. Hva gjøre det med deg da? Jeg får mer pågangsmot å sånn, for jeg har konsentrasjonsproblemer.(4)

S: ...og på en prøve for eksempel, hvis du får det bra til i begynnelsen, så får du en positiv innstilling og da greier du som regel resten også og det er veldig bra. (1)

I deres søken etter å få kunnskap, opplevde elevene det som frustrerende å bare bli sittende der uten å gå gjort noe. I alle grupper hadde elevene fokus på det å kunne bruke hverandre

som ressurser, gjennom å *hjelp hverandre*. Slik jeg tolket det, bidro dette til både motivasjon og engasjement hos elevene.

C: ...kan bare spørre en av vennene. For det er jo barna som kan si det best. M: Ja, barna forstår hverandre bedre enn voksne og barn på en måte... (1)

J: Noen ganger så bruker jo læreren alt for lang tid... Så vi bare spør de som sitter ved siden av, og de er jo nesten som lærere de også da, på en måte. (2)

Relasjon til elever

Det å knytte vennskap, slik at de har noen å være sammen med blir vektlagt som en rød tråd gjennom mange av fokusgruppene, på tvers av temaer og situasjoner. *Det er viktig å ha noen å være sammen med og noen som bryr seg*. Samarbeid og friminuttet ble trukket opp som viktig, hvor det også i et par grupper kom opp spennende perspektiver i forhold til forskjell i kjønn. Det gjaldt både i forhold til ulike aktiviteter de har og hvordan de ser på hverandre som ressurs når de har det vanskelig. Dette bidrar til å tydeliggjøre deres vektlegging av at *felles interesser og aktiviteter* er innfallspunkt til vennskap.

J: Jeg pleier å gå til vennene mine.. P: ..Ja, men noen ganger så holder vi det litt for oss selv. T: Jenter er litt mer utsnakkete. De skjønner at jentene vil hjelpe dem, men vi guttene er litt mer sånn flau for å si problemene til andre. J: Dere vil være litt mer tøffe å sånn. (2)

J: .. Når vi er ute i friminuttet så kan vi også hjelpe andre... det fører oss mer sammen da. (2) ..V: Hvis man har et bra friminutt, så har man en god skolegang. (5)

Dette med at de først og fremst bruker venner når det er noe som er vanskelig, er et ganske gjennomgående trekk i materialet. De vektlegger veldig viktigheten av å *ha noen å være sammen med*, og *som bryr seg om dem*. De beskriver at alle som er i klassen på en måte er venner, og som du blir veldig knyttet til. Selv om de har noen de er mer sammen med, så bryr de seg hvis det skjer noe.

V: Skolen gjør også at man får nye venner. Er venner viktig da? Flere: Bekrefter.. S: Hvis man ikke har venner, så kan man føle seg litt ensom. Hva bruker dere venner til da? U: For eksempel støtte deg hvis du er lei deg. Trøste deg. E: Være med lissom. (5)

L: Vi har på en måte skapt et slags bånd kan man si... N: Vi er jo ikke bestevenner med alle i klassen, men.. skjer det noe med den personen så følger vi litt med da, hvis du skjønner. E: Alle som er i klassen er på en måte venner. (3)

Relasjon til lærer

Læreren var, som tidligere nevnt, aktør i de fleste fortellinger, og uttalelsene ble krydret med stort engasjement og følelsesmessige utsagn når det gjaldt det mer relasjonelle, både av positiv og negativ art. Spesielt når det å bli sett og hørt av læreren og få positive konsekvenser/involvering i form av ros, oppmuntring og belønninger, ble berørt. De trakk fram viktigheten av at læreren så deres behov for tilpasninger og faglig hjelp.

A: .. jeg får kanskje litt hjelp av læreren hvis det er noe jeg ikke forstår. Så skjønte jeg det kanskje. Hvordan føler du det inni deg da når du kan si ”yes”? Jeg blir ganske glad for at jeg forstår det og da er det lettere å lære, og morsommere å lære det da. (4)

På spørsmål om hva som skal til for at de skulle få lyst til å gjøre en innsats på skolen, ble det stort engasjement og mange diskusjoner. De var veldig gjennomgående opptatt av tilbakemeldingene fra lærerne. Positive konsekvenser i form av ros, oppmuntring og bra-kort ga tydelig positive følelser og motivasjon. Samtidig var de veldig opptatt av at tilbakemeldingen måtte være ærlig og oppriktige.

V: Det er egentlig ganske morsomt å få ros, for da vet du at du har gjort noe som er riktig og noe som er bra, og at læreren legger merke til det. Så man ikke bare gjør det for gjeves.. Man får god selvtillit og selyfølelse (5) ...J: Det er jo litt stas da (smil, og humring). E: Blir glad (3)

K: ... Hvis man bare klusser og så sier hu at hu synes det er fin. Jeg tror jo ikke på dem da. M: Når de på en måte bruker ironi da, eller sarkasme da, altså man merker det jo med en gang, og da føler man seg mye dårligere. (1)

Når det gjaldt i hvilken grad lærerne involverte seg positivt når de hadde mer emosjonelle behov og var i konflikter, var det mer tvetydige utsagn. De negative aspektene ble ikke utdypet i intervjuene. Studiens problemstilling, men også etiske grunner bidro til at samtalen hele tiden ble dreid inn på mestringsfaktorene.

4.3.4 Medvirkning

Dette har vært et spennende tema å analysere, da det var vanskelig å få elevene til komme med eksempler på medvirkning. Jeg måtte i større grad se på tvers av temaene for å se hvor elevene berørte temaet medvirkning. Jeg endte opp med underkategoriene *usikkerhet*, og at medvirkning ser ut til å *skape engasjement og tro på økt læring*. I tillegg ytret elevene ved flere anledninger ønske om å ha en viss frihet og kontroll. Både i forhold til hvordan de ønsket å bli behandlet og hvordan oppgaver skulle utføres. *Autonomi* ble derfor siste underkategori.

Usikkerhet

På direkte spørsmål viste elevene stor usikkerhet på hva de kunne eller burde få medvirke på. Det måtte mange oppfølgingsspørsmål til for å få eksemplifisert situasjoner hvor de opplevde å ha innflytelse. Det eneste alle grupper nevnte, var belønning etter opptjente brakort og praktiske ting i forhold til aktiviteter, turer og klasserom.

..K: hmm, næææi, litt opp og ned egentlig. Har dere noen eksempler? H: Veldig sjelden. .. f.eks type brakort-belønninger da, men det er ikke så veldig mye annet... jeg vet egentlig ikke jeg. (1) Hva hadde dere villet bestemt over da? A: Det er litt vanskelig å forklare, ikke helt sikker, ganske mange ting.. jeg vet ikke helt jeg. (4)

Skaper engasjement og tro på økt læring

Denne underkategorien kom til ved i større grad måtte gå igjennom materialet på tvers av de ulike temaene. Elevene viste stort engasjement når de kom inn på temaer hvor de kunne komme med egne forslag til hvordan de ønsket å *påvirke organisering* av undervisningen og *hvordan de kunne lære på best mulig måte*. Elevene hadde mange tanker og ressurser i

forhold til hvordan de kunne deles inn i grupper. Dette gjaldt både nivåmessig og organisatorisk i forhold til å få økt motivasjon og få mer utbytte av undervisningen.

H: ... det kommer sikkert ikke til å skje, men det hadde vært en fin læremåte for meg da, at vi ble delt inn i grupper... (1)

Hva hadde blitt bedre hvis dere hadde fått lov til å bestemme litt? *N: .. blitt gøyere..* Hva hadde skjedd da? *E: Vi hadde hatt det morsommere. Vi hadde kanskje fått litt bedre motivasjon til å jobba (bekreftelser), men så hadde det vært litt gøy at vi noen timer hadde kunnet sittet litt sammen.... (3)*

Autonomi

Gjennom hele materialet har elevene flere uttalelser som viser deres behov for å kunne påvirke egen arbeidssituasjon. Samtidig signaliserte de at deres forslag til løsninger ikke alltid ble tatt hensyn til. I tillegg til at autonomi er et viktig element innen helsefremmende arbeid og tilhørighet, blir det også fremhevet her for å tydeliggjøre skolens oppgave med å bidra til å bygge opp elevenes autonomi og selvfølelse.

A: Noen ganger, for eksempel i mattetimen da får vi lov til å velge hvilken side i kapittelet som vi vil jobbe med... Skulle ønske at det var litt mer av det lissom. (3) N: valgfritt i hvert fall, så vi kunne bestemme selv. (2)

J: Når de deler ut prøvene så legger de det bare på pulten og alle kommer og ser, ” oi fikk du så dårlig”, så blir man egentlig litt lei seg .. M: At på man på en måte heller kan velge om man skal vise det fram eller ikke. (1)

Jeg vurderer alle små uttalelser som kom på tvers av de ulike temaene som elevressurser skolen i liten grad benytter, for å fremme elevenes mestring og trivsel.

4.3.5 PALS

PALS er en modell skolen har valgt å implementere for å fremme et støttende læringsmiljø. Jeg vil derfor presentere elevenes uttalelser etter et åpent spørsmål om PALS. Dette er ikke med i tabellen som en del av kategoriene for å få svar på problemstillingen, men tatt med

fordi den er en viktig del av settingen, og kan ha innvirkning på elevenes svar. PALS vil bli tatt opp som egen del under drøftingen.

Brakort som et synlig tegn på anerkjennelse av forventet atferd, sammen med skolens regler i form av verdiene ”ansvar, omsorg og respekt” var gjennomgående det første gruppene nevnte da jeg spurte om PALS. Elevene viste forståelse for hva disse reglene innebar, samtidig som det kom tydelig fram at brakort bidro til at elevene opplevde å bli sett og hørt av lærer og ga motivasjon til å gjøre sitt beste. Det skapte også diskusjoner med stort engasjement rundt andre belønningssystemer med stjerner, blomster osv. de hadde hatt på barneskolen.

***K:** Hvis vi skal ta ansvar i klasserommet, må vi følge med. **T:** komme inn tidsnok, å lytte til.. Nei, det er respekt.. **P:** rekke opp hånda.. (2) **N:** Når vi fikk reglene øvde vi på de på alle stedene.. da fikk vi bra-kort for alt. Hva gjør det å få brakort da? **J:** Vi blir glade.. så vet vi jo at vi har gjort noe bra. **E:** Vi samler inn til en kosetime eller noe. Det er skikkelig gøy.. da vi startet løp vi inn i timen og fant fram bøkene og satt sånn musestille bare for å få bra-kort, men nå får vi nesten aldri bra-kort, så nå bryr ingen seg mer. (3)*

Det var også et par elever som beskrev brakort negativt. De fremhevet at man skulle gjøre ting fordi man hadde lyst og ikke bare for å få noe tilbake, og at det kunne oppleves som urettferdig.

***S:** de som er flinke de får aldri brakort... Det er de som tuller mye ... det er de som får brakort lissom.. **J:** Vi føler at det er forskjellsbehandling (5)*

Samtidig kom de fleste gruppene inn på *fellessamlinger* med hele skolen i gymsalen, som en positivt begivenhet, og hvor skolens PALS-sang ble trukket fram. Rektor som leder ble også nevnt i den sammenheng, og tydelig verdsatt og sett på som viktig.

***D:** ..da hele skolen var på gymsalen, så snakket rektor om ansvar, omsorg og respekt. Da snakket vi i mikrofonen, hadde et lite teater og vi satt på benker.(2)*

Det var gjennomgående at det ble diskusjoner og uenighet i hvilken grad PALS hadde gjort en forskjell eller ikke, både i forhold til friminutt, arbeidsro og læreren. Der det var mest samsvar i positive endringer, så gikk det på relasjon til lærer.

P: Ja, lærern gir oss belønning, og hun blir ikke så streng liksom, at vi hører mer på henne og da trenger hun ikke kjefta på oss så mye. (2)

Selv om det ble en del diskusjon rundt hva som hadde skjedd etter at de startet med PALS, viste de i hovedsak et positivt engasjement, med unntak av skuffelse og demotivasjon i forhold til at lærerne ikke fulgte opp systemet og glemte å gi dem bra-kortene.

4.4 Oppsummering

Da jeg gikk inn i fokusgruppesamtalene, var det med fokus på Antonovsky (2000) teori om ”opplevelse av sammenheng”, forankret i første forskningsspørsmål. Det viste seg i analysearbeidet at elevene vektla andre ting som det var spennende å utforske videre. Studien ble da tilført ny teori, ”connectedness to school” (Blum, 2005; Blum & Rinehart, 1997), som ble førende for drøfting av første forskningsspørsmål.

Drøftingskapittelet vil starte med en kort beskrivelse og presentasjon av begrepet ”connectedness to school”, før forskningsspørsmålene danner rammer for drøftingen mot et svar på problemstillingen: *”Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?”*

5.0 Drøfting

”Connectedness to school” har i det siste tiåret i økende grad blitt dratt fram som en viktig faktor for å redusere sannsynligheten for å velge helseskadelig atferd. Forskning viser samtidig at opplevelse av tilhørighet til skolen øker sannsynligheten for akademisk suksess (Blum, 2005). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende definisjon av begrepet ”connectedness to school”, oversatt med opplevelse av tilhørighet til skolen, når empiri blir drøftet opp mot denne teorien: ”..an academic environment in which students believe that adults in the school care about their learning and about them as individuals” (Blum & Rinehart, 1997, s. 16).

I dette kapittelet vil første forskningsspørsmål først bli belyst med *støtte* som første hovedkategori, hvor tilgjengelige ressurser og relasjoner blir vektlagt som underkategorier. *Tilhørighet* bli deretter presentert som andre hovedkategori, med vektlegging av lærerrollen, rettferdig behandling og det å få vise egen kompetanse. Andre forskningsspørsmål vil bli belyst gjennom den siste hovedkategorien *medvirkning*, hvor elevens usikkerhet, påvirkning av engasjement og læring, samt autonomi har blitt denne kategoriens underkategorier. Tredje forskningsspørsmål om PALS utgjør siste del av dette kapittelet.

5.1 Støtte

Jeg velger å starte drøftingen med kategorien støtte, da den er sett på som en omsluttende faktor i min empiri-arbeidsmodell (modell 1), og hvor dens berøring med de to andre hovedkategoriene er synliggjort i fig. 2. Ut fra empirien har jeg valgt å skille mellom *tilgjengelige ressurser* i form av *egne* og *ytre ressurser* og det som omhandler det *relasjonelle* i forhold til *venner* og *lærer*.

Tilgjengelige egne og ytre ressurser

Antonovsky (2000) trakk fram både sosial støtte og en sterk jeg-identitet som viktig i sitt arbeid med å finne en teoretisk kobling mellom helse og generelle motstandsressurser (GMR). GMR er karakterisert ved indre sammenheng, medbestemmelse og en balanse mellom over- og underbelastning. Deres betydning er i følge Antonovsky deres bidrag til å skape livserfaringer som er viktige i utviklingen av en global innstilling til at ting kan gå så godt som man kan forvente. Skolen er derfor en viktig setting for å skape framtidig helseutvikling,

ved at vår opplevelse av sammenheng skapes av de erfaringer vi gjør oss under vår oppvekst. Det er i interaksjonen med settingens aktører og kultur at elevene får klarhet i sin egen identitet, og hvor forskning indikerer at tidlige erfaringer i oppveksten antagelig former den innstillingen vi har til livet som voksen (Antonovsky & Sagy, 2001; Sagy & Antonovsky, 2000).

Elevene trakk fram *egeninteresse* for faget og *mental innstilling* som viktig da de snakket om å mestre faglige krav på skolen. Egeninteresse ser ut til å være en viktig motivasjonsfremmende faktor for elevene. Det kom til uttrykk i form av engasjement både i kroppsspråk og beskrivelser, og hvor de signaliserte villighet til å yte en ekstra innsats for å løse de utfordringene de fikk. Faglige utfordringer ble trukket fram som viktig for at de skulle ta i bruk sitt engasjement og sin innsatsvilje. Det å få for lette oppgaver førte til at de ble demotiverte og i mindre grad tok i bruk egne ressurser for å prøve å utføre oppgaven. Antonovsky (2000) vektlegger at hvis vi er i arbeidssituasjoner hvor vi ikke får mulighet til å anvende våre ferdigheter og vår kapasitet, vil vi aldri kunne opparbeide en tillit til at verden er håndterbar.

Jeg vil her kort trekke inn Vygotskijs sosiokulturelle syn på læring (Vygotskij, Bielenberg, & Roster, 2001). Han ser på språket som uløselig knyttet til vår tankevirksomhet og hvor vi tilegner oss kunnskap gjennom å delta i kulturelle aktiviteter. Mental innstilling og kunnskap vil i denne sammenhengen skapes i interaksjonen mellom aktørene i denne settingen, som er klassen. Vygotskij har fokus på prosesser og elevenes potensiale, framfor produktet. Dette ser jeg er i samsvar med helsefremmende arbeid. Det er fokus på individets ressurser, hendelser og individene som subjekter i interaksjon med hverandre i en kontekst. Vygotskijs vektleggingen av å gi elever oppmuntring og veiledning i deres nærmeste utviklingssonen får her betydning. Det er på områder som er for vanskelig for elevene og mestre alene, men som de kan klare med litt oppmuntring og veiledning, at man kan forvente intellektuell vekst. Læring og utvikling skjer i følge Vygotskij på grunnlag av sosial samhandling, og kan ikke ses på som atskilt fra kulturen (Dysthe & Igland, 2001). Dette samsvarer med elevenes vektlegging av lærerens evne til å gjøre utfordringene forståelige i deres beskrivelser for å oppleve mestring. Viktigheten av at de får støtte og hjelp når de trengte det, ble fremhevet. Glede og tilfredshet kom til uttrykk nå de opplevde å forstå. ”*Jeg blir ganske glad for at jeg forstår det og da er det lettere å lære, og morsommere å lære det da.*”

Antonovsky (2000) vektlegger forståelse som den nest viktigste komponenten i SOC for å kunne oppleve en indre sammenheng, hvor verden kan oppleves forutsigbar og ordnet. Forståelse er en forutsetning for at elevene skal kunne få motivasjon til å ta i bruk tilgjengelige ressurser i en mestringsprosess. Han ser på denne komponenten sammen med motivasjon som grunnlaget for mestring. Akademisk støtte er også en av tre viktige elementer som bidrar til at elever kan utvikle tilhørighet til skolen (Blum, 2005). Dette viser viktigheten av at skolens primære oppgave med å gi *tilpasset* opplæring blir vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 1998; Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004), slik at det blir en balanse mellom krav og tilgjengelige ressurser.

I forhold til *mental innstilling* til arbeidet, beskrev de egne mestringserfaringer, som gjennom både uttalelser og kroppsspråk, bar preg av tydelige følelsesmessig engasjement. Det viste seg at når de hadde fått interesse for faget/temaet, var det verdt å investere ressurser i å prøve å løse dem. Dette ga dem nye verdifulle mestringserfaringer. Egen interesse for faget gjorde det viktig for dem å mestre, som en elevene utdypet: *"Er det et fag du er god i fra før av, så vil du gjerne gjøre det ekstra bra"*. Dette kan tyde på at skolen er sentral i å vekke elevenes interesse for faget, som et element for at oppgaver skal oppleves som meningsfulle og gi mestringserfaringer. Sommerschild (1998) viser til Rutter som i 1985 vektla at egne erfaringer om å kunne noe, sammen med trygg emosjonell tilknytning, vil kunne bidra til å fremme motstandskraft og er avgjørende for en positiv utvikling.

Deres tro på at egen innsats vil gi ønsket resultat, faller slik jeg forstår det inn under begripelighetskomponenten i SOC. Det viser seg at når man har etablert en opplevelse av at det en skal gjøre er meningsfullt og begripelig, så bidrar det til at man er klar for å handle. (Antonovsky, 2000). Jeg vurderer det slik at deres mentale innstilling og overbevisning om at de ville være i stand til å greie utfordringen, sammen med motivasjon i form av egeninteresse, gir dem opplevelse av at utfordringene er håndterbare. Dette gir en opplevelse av kontroll, som kan betegnes om en grunnleggende forutsetning for håndterbarhet i SOC.

Elementene egeninteresse og mental innstilling handler om ressurser på det individuelle nivået, men hvor behov ikke alltid imøtekommes i et kulturelt fellesskap som en klasse er. Dette tydeliggjør også Antonovsky i sin vektlegging av at det er ikke bare er snakk om det individuelle, men en interaksjon mellom aktørene i en setting og dens struktur og forhold når det er snakk om utvikling av helsefremmende atferd (Eriksson, 2007).

Det kom fram i empirien at elevene hadde et ønske om å *bli til noe her i livet*, som en meningsbærende komponent i det å *finne det meningsfullt å gå på skolen*. Jeg tolker dette som en viktig prosess i deres identitetsdannelse som kompetente og mestrende elever og voksne. I deres søken etter å få kunnskap, ble muligheten til å bruke hverandre som ressurser i form av å *hjelp hverandre* vektlagt for å slippe å sitte uvirksomme og kjede seg når det var noe de ikke mestret. Denne mestringsstrategien samsvarer med Lazarus et al. (2006) sin beskrivelse av mestringsens kognitive funksjon som er i form av problemløsning. Elevene vurderer her bruken av hverandre som ressurser som en mestringshandling. I sine fortellinger viste de stort engasjement, og anerkjente medelever som kunnskapsformidlere. ”*De er jo nesten som lærere de å.*” Min tolkning om at de var opptatt av å skaffe seg kompetanse, ble styrket av deres vektleggingen av å lære mest mulig ved å ikke bare gi hverandre svarene, men fungere som veiledere for hverandre. Samtidig lå det en forutsetning at de måtte få nødvendige *tilpasninger* for å kunne mestre og få økt kompetanse. Kompetanse blir også vektlagt som et vilkår for å mestre, hvor det å oppleve å kunne noe, være til nytte og både få og ta ansvar er viktige for å bygge opp både egenverd og motstandskraft (Sommerschild, 1998).

Relasjon til venner

Når det er snakk om å ta i bruk tilgjengelige ressurser, beskriver Antonovsky (2000) det først og fremst i form av den kunnskap, de ferdigheter og materiell og utstyr vi har tilgang til. Han vektlegger samtidig at det alltid oppstår sosiale strukturer i alle arbeidsmiljøer. I den forbindelse fremhever han at karakteren av de sosiale relasjonene til tider kan være viktigere enn våre egne ressurser. Ulik forskning viser også at kvaliteten på relasjonene er avgjørende for at undervisning og læring skal være effektiv (Weare, 2002).

Relasjonen til venner var et tema elevene stadig var innom i løpet av fokusgruppeintervjuene. Skolen blir trukket fram som en viktig setting for å skaffe seg venner og nettverk som de også kan bruke i fritiden. De la bla vekt på viktigheten av *felles interesser og aktiviteter* som en viktig innfallsport i å etablere relasjoner. Alle var klare på at det var vennene de gikk til først når de hadde vansker av emosjonell art, framfor lærere.

Selv om det var utenfor mine utvalgsriterier, kom det fram noen spennende aspekter i forskjell mellom kjønnene når det var snakk om venner. Det var tydelige forskjeller både når det gjaldt måter de var sammen på og hvordan de bruker hverandre som emosjonell støtte.

Guttene brukte mye fysisk aktivitet, mens jentene vandret rundt og pratet. Forskjeller i forhold til kjønn ble tydeliggjort gjennom beskrivelser om at gutter lettere holdt ting for seg selv, og som en av guttene sa: ” *Jenter er mer utsnakkete. De skjønner at jentene vil hjelpe dem, mens vi guttene er litt mer sånn flau for å si problemene til andre.* Kvaliteten på relasjonen ble trukket fram som viktig for å oppleve støtte, og hvor det var vesentlig at det var noen som brydde seg om dem. Knardahl (1998) viser til en undersøkelse av Wethington og Kessler fra 1986, som sier at det er den oppfatningen vi har, eller troen på at man får støtte emosjonelt som har innvirkning på vår helse. Det er ikke støtten i seg selv. Denne tilliten til at de kan innhente ressurser i møte med krav, bidrar til at elevene kan oppleve situasjonen som håndterbar gjennom bruk av generelle motstandsressurser (Antonovsky, 2000). De kan selv velge i hvilken grad de vil be om hjelp og støtte fra omgivelsene og dermed oppleve kontroll gjennom egenmakt og innflytelse (Hanson, 2004).

Friminuttene ble spesielt trukket fram som viktig arena for å etablere og vedlikeholde vennskap. Det var viktig for elevene å ha noen å være sammen med for ikke å være ensomme, og en sa det slik ” *hvis man har et godt friminutt, så har man en god skolegang.* ” Friminutt bidro til sterkere tilknytning til hverandre, og selv om de ikke var venner med alle, beskrev de en ansvarsfølelse overfor de som tilhørte klassen og trinnet. Denne følelsen av tilhørighet må være til stede for at et nettverk skal kunne fungere som støtte. I tillegg må det også eksistere gjensidig tillit og følelse av forpliktelse for at fellesskapet skal kunne mobilisere tilstrekkelige ressurser (Green & Tones, 2010).

I følge Stroebe (2000) vil funksjonen til nettverk være deltagerens opplevelse av sosial støtte. Opplevelse av tilhørighet i et nettverk av venner, vil skape sosial kapital som handler om å skape relasjoner og benytte seg av tilgjengelige ressurser for å løse egne eller fellesskapets utfordringer (Nysæther, 2005). Det å få små pauser hvor de kunne være ute og gjøre aktiviteter og ha det gøy sammen med venner, ble i flere sammenhenger trukket fram som en motivasjonsfaktor til å yte ekstra når de kom inn igjen. De sosiale og spesielt de emosjonelle faktorenes betydning for elevenes opplevelse av mestring blir fremhevet hos Lazarus og Folkman (1987). Støtte i form av sosial kapital, vil slik jeg ser det, være en viktig komponent for å styrke meningsfullhetskomponenten i SOC. Etablerte relasjoner og opplevelse av tilhørighet gir følelsesmessig motivasjon og energi til å handle.

Relasjon til lærer

I de siste tiårene har forskning bekreftet lærerens betydning for både læringsmiljø og læringsresultater i skolen (Hattie, 2009). Dette gjenspeiler seg også i elevenes beskrivelser ved at læreren var med som sentral aktør i de fleste fortellinger, krydret med stort følelsesmessig engasjement i diskusjonene, både av positiv og negativ art. Mye av det elevene hadde fokus på handler om å *bli sett og hørt av læreren* og *få positive konsekvenser* i form av ros, oppmuntring og belønninger. Når de opplevde at læreren involverte seg positivt i deres arbeid og de opplevde å bli sett, ga de uttrykk for gode følelser og motivasjon til å gjøre en innsats. Det ble også gitt uttrykk for at det bidro til økt selvtillit og selvfølelse. Denne type følelsesaspekter er i følge Antonovsky (2000) kjennetegnet på høy SOC, og gir personene motivasjon til å handle. Ulik forskning støtter dette ved at de viser til at omsorgsfulle, hjelpsomme og vennlige lærere bidrar til motivasjon og høyere prestasjoner ved at elevene opplever læring som morsom (Weare, 2002).

Viktigheten av ærlighet i tilbakemeldingene ble vektlagt. De ga klare uttrykk for at ironi ga dem dårlige opplevelser og følelse av mindreverd. Forskning viser også at elever som opplever at læreren bryr seg om dem både faglig og som personer, gir dem økt opplevelse av tilhørighet til skolen, som har en klart helsefremmende effekt i form av at de blir styrket i å ta helsefremmende atferdsvalg (Blum, 2005; Blum & Rinehart, 1997; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Dette ser jeg i sammenheng med kategorien *tilhørighet* hvor forskning på området vektlegger lærerens rolle som både faglig veileder og relasjonsbygger som viktig.

5.2 Tilhørighet

Kort kan man si at opplevelse av tilhørighet til skolen består av to primære og innbyrdes komponenter. Det er snakk om *tilknytning* som er kjennetegnet av nære følelsesmessige relasjoner til personer på skolen, og *forpliktelse* som er kjennetegnet med at de gjør en innsats på skolen og har faglige prestasjoner. Det er her snakk om en sosialiseringssprosess gjennom aktiviteter og interaksjon med andre (Catalano, Haggerty, Oesterle, Flemming, & Hawkins, 2004). Dette samsvarer slik jeg ser det med elevenes vektlegging av felles interesser i forhold til sosial støtte og deres ønske om å lære for *"det å bli til noe her i livet"*. Ulik forskning viser at opplevelse av tilhørighet til skolen er direkte linket til positive resultater på flere domener, og kan fungere som en buffer mot andre risikofaktorer som for eksempel dårlig kvalitet på foreldre/barn-relasjonen (Monahan, Oesterle, & Hawkins, 2010). Sett i lys av Antonovsky og

Sagy (2001) som vektlegger god kvalitet på foreldre/barn-relasjonen for at ungdommer skal kunne utvikle sin SOC, tydeliggjøres skolen som en viktig setting for å fremme helse, gjennom å etablere gode relasjoner mellom elever og lærere.

Lærerollen

Læreren blir i forskning trukket fram som en avgjørende faktor i elevenes utvikling av tilhørighet til skolen, gjennom å gjøre læringen meningsfull og relevant (Blum, 2005). Elevene var opptatt av at de måtte ha lærere med kompetanse og som kunne formidle stoffet på en god og morsom måte. Det var viktig for dem å lære mest mulig. Dette ser jeg i sammenheng med Antonovsky (2000) sin vektlegging av forståelighet som en viktig komponent for motivasjon til å gjøre en innsats. Som en motiverende faktor trakk også elevene fram hvor viktig det var at lærerne hadde *tiltro* til at de kunne mestre. Samtaler rundt disse temaene skapte latter og tydelige positive følelser, som også støtter opp om viktigheten av å bli sett av lærer. Det ser ut til at det gir næring både til deres mentale innstilling om mestringsforventning, bidrar til interesse for faget, og er et viktig element for å bygge relasjoner.

Sommerschild (1998) viser til ulik forskning hvor det å ha én nær fortrolig kan være nok til å ha beskyttende effekt på barn. Dette har hun synliggjort som *dyaden* under faktoren *tilhørighet*, i sin modell; ”Mestring som mulighet”. Skolen kan gjennom å bestrebe seg på å bygge gode relasjoner mellom elever og lærere, bidra til å utvikle elevenes motstandskraft gjennom økt egenverd. Slik jeg ser det kan opplevelse av tilhørighet se ut til å fungere som en generell motstandsressurs.

Elevene ga uttrykk for at de kunne kjede seg på skolen, og hadde flere forslag til hvordan de kunne få mer utfordringer for å bli motivert til å gjøre en innsats. Høye akademiske forventninger er en av de elementene forskning trekker fram som viktig for å oppleve tilhørighet til skolen. I lys av settingstilnærmingen i helsefremmende arbeid, er det viktig å trekke fram at også faglige forventninger fra foreldrene blir trukket fram som viktig i denne sammenheng. Det viser seg også at akademiske forventninger ikke er tilstrekkelig i seg selv, men må være koblet sammen med støtte for å få ønsket effekt (Wingspread Declaration, 2004). Dette ser jeg som to viktige ressurser, for at elevene skal få opparbeidet balanse i sin opplevde underbelastning av for enkle oppgaver (Antonovsky, 2000).

Rettferdig behandling

Et gjennomgående tema i elevenes beskrivelse av sitt læringsmiljø, handlet om *rettferdig behandling*. Elevene var opptatt av arbeidsro og hadde klare ønsker om at lærerne skulle gripe inn når noen forstyrret, og at alle elever skulle bli likeverdig behandlet med respekt og rettferdighet. Dette ser jeg i sammenheng med behovet for klasseledelse, med vekt på like forventninger og konsekvenser. Dette blir trukket fram som en viktig ferdighet når læringsmiljø og elevenes utvikling både faglig og sosialt blir beskrevet (Hattie, 2009). I disse diskusjonene framviste de stort engasjement, og hadde mange forslag på hvordan uro kunne håndteres, slik at de fikk arbeidsbetingelser som ga dem mulighet til å tilegne seg kunnskap. Det å ikke oppleve tilværelsen som kaotisk og uordnet er et viktig element i begripelighetskomponenten i den salutogene teorien (Antonovsky, 2000). Det vil også være avgjørende for at elevene skal ha arbeidsforhold som kan fremme mestringsopplevelser. Klasseledelse blir også fremhevet som en viktig komponent i utvikling av opplevelse av tilhørighet hos elevene (Catalano et al., 2004).

Få vise egen kompetanse

Som fremhevet i presentasjon av empiri, var det for meg noe uventet fokus på *"det å bli til noe her i livet"*. *Det å få vise egen kompetanse* for å framstå som "en som kan" virket på meg til å være en sterk motivasjonsfaktor for elevene. Gjennom sine fortellinger og innspill, tolket jeg dem som aktører i egen identitetsskapende prosess. Antonovsky (Antonovsky, 1979, 2000) ser en sammenheng mellom et sterkt selv og en fast identitet med en sterk SOC. I denne sammenheng sammenlignet de seg med andre i klassen og beskriver tydelig hvordan manglende mestringskompetanse påvirker egen selvtillit. Som en sa: *"Får deg til å føle deg, sånn ikke viktig, fordi du ikke klarer noe...Ja, de andre betyr mer enn deg.."* Manglende støtte i vanskelige situasjoner, kan føre til at elevene fort utvikle følelsesbaserte mestringsstrategier. Isteden for å ta grep og problemløse gjennom å ta i bruk tilgjengelige ressurser, vil de kunne omdefinere følelsene som er knyttet til situasjonen. Dette vil løse situasjonen der og da, men ikke bidra til å endre den reelle relasjonen mellom krav og ressurser (Lazarus et al., 2006).

Alle grupper hadde stort fokus og vektla *samarbeid* som et ledd i å lære mer, ved å dra nytte av hverandres kompetanse. Samtidig blir også en følelsesmessig dimensjon beskrevet gjennom at læring ble morsommere når de gjorde det i et fellesskap. Forskning viser også at involvering i felles aktiviteter bidrar til å etablere relasjoner og tilhørighet (Catalano et al., 2004). Det er viktig å se på all læring som handlinger, og i tråd med det sosiokulturelle synet

på læring blir eleven sett på som en aktør i en læringsprosess med sine omgivelser. Det å være *hjelpelærere* ble fremhevet som en viktig aktivitet, som jeg i denne sammenheng har tolket som en del av det å styrke sin identitet om å "være en som kan". Dimensjonen med å bli sett av lærere kommer tydelig fram som viktig. "Når læreren ser at du har gjort no veldig bra og lar deg få gå rundt å hjelpe andre med det... da er du jo ganske flink da."

Tilhørighet er slik jeg ser det et viktig element i det å oppleve skolen som meningsfull gjennom å ha gode relasjoner. I den forbindelse er også muligheten for å kunne medvirke avgjørende for mestring og opplevelse av meningsfullhet.

5.3 Medvirkning

"*Hmm, næææi... veldig sjelden...* gikk igjen i gruppene på spørsmål om deres påvirkningsmulighet i skolehverdagen, så det var utfordrende å få fram historier med opplevd medvirkning. De hadde også gjennomgående vansker med å komme med forslag på direkte spørsmål om hva de ville ha vært med på å påvirke, hvis de kunne. Denne opplevelsen av manglende frihet og mulighet til å ta selvstendige valg, stemmer overens med forskning som viser at elevene i skolen ofte har liten valgmulighet i forhold til hvilke oppgaver de kan mestre og hvilke kriterier som ligger til grunn for mestringsvurderingen (Ogden, 1998). På tvers av temaene viste elevene *engasjement* og tro på *økt læringsutbytte* når de kom med egne forslag til hvordan undervisningen kunne være organisert og gjennomført. De ga også uttrykk for å kunne ta noen egne valg i læringsprosessen, som jeg har tolket under underkategorien *autonomi*. Disse underkategoriene blir drøftet under ett, da de på mange måter henger sammen.

Med bakgrunn i et sosiokulturelt syn på læring, vil elevenes læring, slik jeg ser det, være avhengig av en viss grad av elevmedvirkning. Dette grunnes i at kunnskapen blir sett på som konstruert i en kontekst, gjennom sosial samhandling (Dysthe, 2001). Elevene gir også gjennomgående signaler om at det er kjedelig å bare sitte å skrive, og viser engasjement og motivasjon når de får være aktive og delaktige i læringsprosessen. Dette har også støtte i teorien som viser til at elever lærer best ved å være aktive og få ta ansvar. John Dewey (1859-1952) som er sentral i sosiokulturelt perspektiv, var opptatt av at elevene som ansvarsfulle personer med egne meninger, måtte få ha medbestemmelse i skolen (Møller & Sundli, 2007). Som aktører i samhandlingen vil de være med på å forme egen læring, og hvor medvirkning

vil bidra til at elevene får mulighet til å påvirke eget læringsmiljø. Dette kan i følge Leren (2007) bidra til økt opplevelse av samhold og tilhørighet, og vil slik jeg ser det ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet. Samtidig vet man at medvirkning skaper større grad av engasjement (Department of Education, 2007), som jeg ser er viktig med tanke på elevenes vektlegging av interesse og mental innstilling for å oppleve mestring.

Selv om elevene på direkte spørsmål hadde vansker med å ordsette opplevd eller ønsket medvirkning, viste de stort engasjement når de på tvers av temaene diskuterte hvordan undervisningen kunne organiseres annerledes. De la spesielt vekt på at de noen ganger ønsket å få bestemme arbeidsform og gjennomføring av oppgaver selv. Dette blir også framhevet i St.meld. nr. 30, som påpeker at elevene skal kunne få ha en aktiv rolle i både planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Jeg tolker dette til å handle om bemyndigelse, som sammen med aktiv medvirkning er nøkkelelementer i helsefremmende arbeid (WHO, 1986). I følge Stang (2003) forutsetter bemyndigelse autonomi. Dette fordrer at elevene gjennom aktivitet og fri vilje kan oppleve gjennomslag for egne interesser. Det vil innebære at lærerne, i tillegg til å sikre at elevene har tilstrekkelig kunnskap til å ta selvstendige valg, må gi fra seg noe av sin autoritet til elevene, og tillate elevene å utføre sine valg. Dette er ikke bare et lærer- og elevanliggende, men fordret at skoleledelsen bidrar til en kultur som verdsetter elevene som sentrale og aktive aktører i læringsmiljøet.

Autonomi i form av å være fri og selvstendig, er i følge Hanson (2004) en rettighet. Det handler slik jeg ser det om å oppleve at man har et valg og at man er sin egen kilde til de handlinger man foretar seg og ikke er kontrollert utenfra. Samtidig kan det være en illusjon å tenke at vi kan ta helt frie valg, da vi alltid er i samspill med andre som gir gjensidige påvirkninger fra miljøet. Elevene ga mange signaler på at det var en del ting de ville bestemme over selv. Dette ser jeg på som et ønske om å bevare egen integritet og identitet som "en som kan". Autonomi utvikles gradvis gjennom en prosess, som gjør skolen som en viktig setting i den sammenheng (Weare, 2002). Hun trekker også fram autonomi som to sentrale elementer i både helsefremmende arbeid og i pedagogikken.

Elever i grunnskolen er på mange måter både umyndige og et fanget publikum som er pålagt å møte på skolen. Ved at de ikke er frivillig er på skolen, får man en autonomi-utfordring.

Opdal (2002) påpeker at deltagelse nødvendigvis må innebære en viss grad av selvbestemmelse, men problematiserer at elevene, i følge barnekommissjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003), ikke bare har rett til deltagelse, men også rett til beskyttelse. Disse har to forskjellige forutsetninger ved at beskyttelse innebærer en objektivisering som mottakere, mens retten til deltagelse innebærer en frihet til å kunne si nei til å delta. Det blir viktig for skolen å finne en balanse mellom å la elevene få oppleve at de blir lyttet til og at deres stemme får betydning for deres skolehverdag, og deres rett til beskyttelse. Dette uten at de blir ekskludert fra beslutningsprosessene. Forskning vektlegger at elevenes medbestemmelse betyr at elevene skal få lov til å bidra aktivt i det som angår dem, og ikke nødvendigvis få bestemme (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Skolen har ansvar for å legge til rette for elevenes delaktighet i læresituasjonen, som kan fremme samarbeid og autonomi. Det er ikke tilstrekkelig alene, da elevene også må ha vilje til å være autonome. De må aktivt delta i å innhente nødvendig informasjon og nyttiggjøre seg tilgjengelige ressurser for å få kontroll over tilværelsen. Det er i et slikt samspill med andre at man kan utvikle selvfølelse. Mestringsopplevelser og opplevelse av å ha kunnskap bidrar til at viljen til samarbeid øker (Hanson, 2004). Dette viser seg i elevenes anerkjennelse av hverandres kompetanse, og løfter fram deres ønske om å jobbe sammen og kunne bruke hverandre som ressurser. Denne opplevelsen av å få medvirke i læreprosessen, gjennom samarbeid og være hjelpelærer, gir status og stolthet som igjen vil bidra til både økt selvfølelse og selvtillit, og dermed ha en helsefremmende effekt (Hanson, 2004). Dette viser viktigheten av at elevmedvirkning må skje gjennom en prosess og ikke bare enkelthendelser (Hall, 2010). Dette innebærer at skolen må være bevisst ubalansen i maktforholdet mellom lærer og elevrollen, som kan bidra til at elevene ikke opplever å bli hørt. Barn kan ikke alltid få det som de vil, men bør lyttes til og få bidra til endringer gjennom gode argumenter. Samtidig må skolen ta elevene på alvor som selvstendige aktører i læringsfellesskapet og følge opp medvirkningsprosesser med å gi elevene informasjon om hvilke beslutninger som er tatt og hvorfor.

I følge Antonovsky (2000) fører medbestemmelse bare til meningsfullhet hvis aktiviteten er sosialt verdsatt, som jeg ser en klar link til elevenes refleksjoner rundt ønske om samarbeid og være hjelpelærere. Ved å bemyndige elevene gjennom økt grad av medvirkning og autonomi, vil man kunne bidra til økt engasjement, mestring og opplevelse av tilhørighet til skolen.

Medvirkning vil kunne bidra til at elevene vil forstå hva som forventes av dem og er i følge Antonovsky (2000) et avgjørende element for å oppleve meningsfullhet, som jeg tolker som et av elevenes overordnede prosjekt på skolen.

For å ivareta Opplæringslovens §9a sitt krav om å etablere et godt læringsmiljø, har skolen valgt PALS-modellen som arbeidsmåte. Samsvar mellom PALS sine intensjoner og det elevene vektlegger, er utgangspunkt for studiens siste forskningsspørsmål og vil bli behandlet i neste og siste del av dette kapitlet.

5.4 PALS

Målet med det siste forskningsspørsmålet var å se på samsvaret mellom modellen PALS sin intensjon om å skape et støttende læringsmiljø, og elevenes vektlegging av hva som kan skape mestringsopplevelser og opplevelse av sammenheng i skolehverdagen. Med studiens forankring i den salutogene teori, innebærer det et helsefremmende perspektiv.

Elevenes behov for en forutsigbar skolehverdag, ser ut til å bli godt imøtekommet med implementering av PALS. Den har til hensikt å skape et proaktivt læringsmiljø med tydelige forventninger for å fremme positiv atferd, sosiale – og skolefaglige ferdigheter. I tillegg blir det gjennom teamstrukturer etablert skoleomfattende systemer for milde og forutsigbare konsekvenser for negativ atferd.

Dette ble etterspurt av elevene i form av klare forventninger og konsekvenser, som måtte håndheves rettfærdig. De ønsket seg arbeidsro som middel til å nå målet om å lære mest mulig. Dette var et viktig element i empiriens kategori *tilhørighet*. Ut fra elevenes uttalelser ser det ut til at PALS kan bidra til økt opplevelse av tilhørighet til skolen. Dette ble tydeliggjort ved elevenes verdsettelse av kollektiv innsamling av brakort til belønning for hele klassen, fellessamlinger med alle skolens elever. Rektor ble nevnt som viktig inspirasjonskilde, for å lære skolens regler om å vise *ansvar, omsorg og respekt*. Reglene er operasjonalisert i klart definerede forventninger, synliggjort i matriser som henger godt synlig på alle skolens arenaer (velegg 8). Skolens PALS-sang ble også trukket fram i den forbindelse. Dette ser jeg som viktige elementer for å kunne føle at de hører til et fellesskap, som igjen vil bidra til opplevelse av tilhørighet til skolen. Dette vil, slik jeg ser det, bidra til et læringsmiljø som gjennom forutsigbarhet gir elevene en opplevelse av indre sammenheng, som utgjør grunnlaget for begripelighetskomponenten i SOC.

Elevene viste stort engasjement rundt skolens benyttelse av brakort, som er en del av skolens oppmuntrings- og motivasjonsfremmende opplegg. Disse blir delt ut som synlig bevis for anerkjennelse av forventet atferd. Elevene viste stort engasjement rundt benyttede belønningssystemer generelt, også helt fra førsteklasse. Det kom mange fortellinger som synliggjorde belønningssystemets effekt i form av motivasjon og villighet til å investere energi for å gjøre oppgaver. Dette viser elevenes behov å bli sett og hørt av lærer, gjennom anerkjennelse og positive feedback. Dette omhandler relasjonsbygging og det

følelsesmessige, som var fremtredende i empiriens kategori om *støtte*. Gjennom sin motivasjonseffekt berører dette meningsfullkomponenten i SOC og viktig for å oppleve tilhørighet til skolen.

Bruk av brakort er i tillegg et godt redskap for ansatte i deres arbeid med å skape samarbeid med elevene gjennom å vise positiv involvering og annerkjennelse for ønsket atferd. Flere signaler om at det også kunne oppleves urettferdig viser viktigheten av avklarte kjente kriterier som må følges opp av de voksne. I tillegg ble det vektlagt fra elevenes side at brakort alene ikke var tilstrekkelig, hvis ikke det ble koblet til det relasjonelle. Dette viser viktigheten av at belønningssystemer må være knyttet til tydelighet, positiv feedback og positiv involvering for at det skal kunne bidra til mestring og meningsfullhet, som er motivasjonskomponenten i SOC.

Modellen har store likhetstrekk med settingstilnærming til helse, men ivaretar slik jeg ser det i for liten grad medvirkning som også er grunnlaget for meningskomponenten i SOC. PALS har i sin intensjon ivaretatt dette ved at modellen ønsker å utvikle en felles skolekultur bygget på skole-hjemsamarbeid. På den annen siden så kan jeg med mitt kjentskap til fire ulike skoler, ikke se at aktiv medvirkning blir ivaretatt hos foreldre og elever. Forventninger og konsekvenser blir ferdig utarbeidet av personalet før elevene får mulighet til å komme med egne synspunkter. Foreldre er representert på månedlige opplæringsmøter på skolen første året, men det bærer mest preg av informasjon. Ved å la elevene få delta aktivt i skoleutvikling, vil det skape meningsfulle aktiviteter og økt læring (Mitra, 2008).

6.0 Avsluttende kommentarer

Tema i denne studien har vært ”Helsefremmende læringsmiljø – elevenes stemme” med fokus på læringsmiljøets betydning for elevenes opplevelse av mestring, i relasjon til deres helse. Problemstillingen er som følger: ”Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?” Koblingen til helsefremmende arbeid ligger i den teoretiske forankringen i Antonovskys (2000) salutogene teori om ”opplevelse av sammenheng” (SOC) . Dette var bakgrunn for min førforståelse om at elever som opplever skolehverdagen som begripelig, håndterbar og meningsfull vil oppleve sammenheng i skolehverdagen. Ved at elevene er i en utviklingsfase og tilbringer store deler av dagen på skolen, er skolen en viktig setting for å skape livserfaringer som består av indre sammenheng, belastningsbalanse og sosialt verdsatt medbestemmelse. Dette ligger som en forutsetning for mestringsopplevelse og positiv helseutvikling gjennom å utvikle en sterk SOC (Antonovsky, 1979, 2000; Sagy & Antonovsky, 2000).

Studien ble gjennomført ved hjelp av fem fokusgrupper med elever på syvende trinn på en flerkulturell barneskole. Teorien om ”opplevelse av sammenheng” (Antonovsky, 1979, 2000) var utgangspunkt for første forskningsspørsmål og førende for gjennomføring av studien. Elevenes vektlegging ga meg en utvidet forståelse, som gjennom teorier om connectedness (Wingspread Declaration, 2004) resulterte i kategoriene *tilhørighet*, *støtte* og *medvirkning*, som svar på forskningsspørsmålet om ”opplevelse av sammenheng”.

Elevene trakk fram opplevelsen av å føle *tilhørighet* til skolen som viktig, i deres beskrivelse av forutsetninger for mestringsopplevelser på skolen. Det kom i tillegg fram at dette ikke er tilstrekkelig i seg selv, men at de trengte å oppleve fellesskapet som *støttende* både faglig, sosialt og emosjonelt. Disse to elementene blir også vektlagt som avgjørende i den helsefremmende prosessen, hvor Tones & Green -2010 viser til at de kan fungere som en buffer mot stressorer.

Når jeg ser dette i relasjon til det første forskningsspørsmålet, kom det klart fram at det er meningskomponenten som blir vektlagt i elevenes opplevelse av SOC. Dette samsvarer med Antonovsky som også fremhever den som sentral, men hvor det mest fremtredende i funnene er elevenes vektlegging av å se nytteverdien i et fremtidsperspektiv. Elevenes ”hovedprosjekt” var å *finne det meningsfullt å gå på skolen* og ”*det å bli til noe her i livet*”.

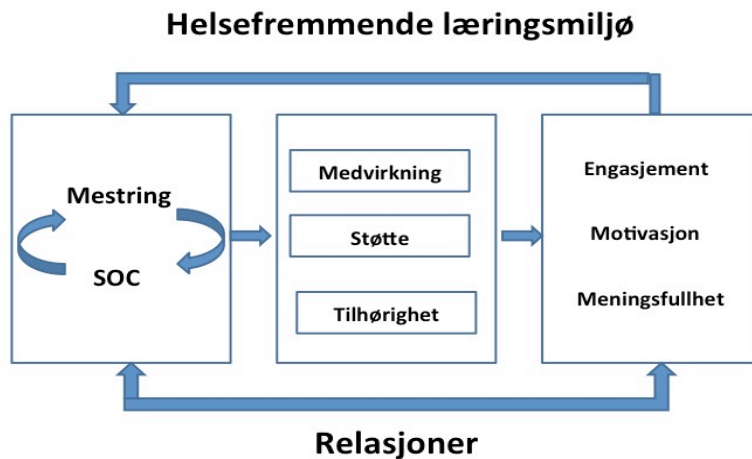
Dette fremkommer som en viktig motivasjonsfaktor i deres ønske om å mestre. Jeg vurderer dette til også å være viktig i deres identitetsdannelse. Engasjementet de hadde i forhold til å tilegne seg kunnskap, som viste seg i deres ønske om å få vise sin egen kompetanse, handlet ikke bare om å være voksne, men å være ”en som kan”. Her kommer viktigheten av sosial støtte inn, ved at identitet utvikles gjennom oppveksten (Sagy & Antonovsky, 2000) og i samhandling med andre. Etablering av gode relasjoner hører også inn her og er avgjørende for å oppleve verden som meningsfull, og viktig for utvikling av god helse.

Deretter var elevene opptatt av å ha en forutsigbar skolehverdag. En hverdag som var preget av arbeidsro og rettferdighet i form av at alle elevene ble behandlet med respekt gjennom lik håndtering av forventninger og konsekvenser. Dette samsvarer med begripelighetskomponenten i SOC, som handler om å oppleve indre sammenheng og en skolehverdag som er ordnet og uten kaos. Dette ligger som en forutsetning for handling, men hvor det i tillegg er viktig å ha tro på at de har et støttende læringsmiljø i form av tilgjengelige ressurser. Det er her snakk om et samspill mellom deres iboende indre ressurser og miljøets ytre ressurser beskrevet under støttekategorien. Her berøres håndteringskomponenten i SOC, som handler om å kunne oppleve balanse mellom over- og underbelastning i hverdagen. Elementene fra tilhørighetskategorien, i form av å ha kompetente lærere som har faglige forventninger til dem i kombinasjon med at de signaliserer tiltro til deres mestringsmuligheter, ble vektlagt.

Antonovsky (2000) har fremhevet medvirkning som viktig forutsetning for meningsfullkomponenten i SOC, men som svar på det andre forskningsspørsmålet, viste det seg at elevene hadde liten bevissthet om egen rolle og mulighet til medvirkningsprosesser på skolen. Dette til tross, viste de stort engasjement ved beskrivelser av situasjoner hvor deres behov for autonomi ble fremhevet.

Til slutt vil jeg trekke fram elevenes behov for å bli sett og hørt gjennom lærere som involverer seg positivt og anerkjenner deres prestasjoner gjennom ros, oppmuntring og veiledende feedback. En positiv relasjon mellom elev og lærer som er preget av gjensidig tillit, respekt og omsorg er slik jeg ser det selve grunnlaget for både mestringsopplevelser og helsefremmende prosesser.

Jeg har oppsummert studiens funn i følgende modell, som svar på studiens problemstilling:
"Hva kan bidra til at læringsmiljøet gir elevene opplevelse av mestring?"



Modell 2: Resultater

Dette innebærer at et helsefremmende læringsmiljø er avhengig av at elevene opplever mestring og får mulighet til å utvikle en framtidig sterk SOC. For å oppnå dette trenger elevene å oppleve tilhørighet til skolen, og vite at de har tilgang til ressurser gjennom et støttende læringsmiljø hvor de kan medvirke i saker som de opplever som viktig. Med dette på plass ser det ut til at det kan bidra til motivasjon, engasjement og opplevelse av meningsfullhet. Dett vil igjen bidra til nye mestringserfaringer, avhengig av at de opplever at noen bryr seg om dem ikke bare faglig, men også som personer.

PALS, relatert til det tredje forskningsspørsmålet, er i utgangspunktet en modell som skoleeier, skoleledelse og ansatte i samarbeid har vedtatt å igangsette. Modellen har med sin forankring i Bronfenbrenners (1979) teori, mål om å omfatte alle aktører i skolen. Dette samsvarer med en settingstilnærming til helse, men som i forhold til skole vil innebefatte å kombinere vanlig klasseromsundervisning med tiltak for å fremme fysisk og sosialt læringsmiljø, skolepolitikk og forholdet mellom skole, hjem og nærmiljø. For at modellen skal kunne bli betegne som en helsefremmende modellen, er det viktig at det legges til rette for partnerskap gjennom medvirkning og medbestemmelse. I dag bærer det preg av informasjon til foresatte og refleksjon hos elevene over det som de ansatte allerede har bestemt. I fremtiden hadde det vært spennende å se hvordan PALS kunne blitt utviklet til en

helsefremmende modell i tråd med kriteriene WHO (Burgher, Rasmussen, & Rivett, 1999) har utarbeidet i utvikling av Helsefremmende skoler.

Antonovsky (2000) har i sin teori rangert viktigheten av de ulike komponentene i SOC, og samtidig poengtert at SOC er under utvikling fram til ca. 30-årsalderen. Ut fra mitt kjennskap til forskningsfeltet, ser jeg behovet for økt forskning når det gjelder de ulike komponentenes betydning for et helsefremmende læringsmiljø. Det vil også være av betydning å se dette i sammenheng med barns utvikling av SOC, da jeg har funnet lite kvalitativ forskning som har sett på de bakenforliggende faktorene til utvikling av SOC.

Litteratur

- Andvig, E. (2010). Å forske på eller forske sammen med mennesker som hører til "sårbare grupper" - gjør det en moralsk forskjell? I J. K. Hummelvoll, E. Andvig & A. Lyberg (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 49-61). Oslo: Gyldendal.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Antonovsky, H., & Sagy, S. (2001). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *The Journal of Social Psychology*, 126(2), 213-225.
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009, 10.05.12). *Barn*. Hentet 12.04.12, fra <http://etikkom.no>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. fra <http://www.regjeringen.no>
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Blum, R. W., & Rinehart, P. M. (1997). *Reducing the risk: Connections that make a difference in the lives of youth*: Minnesota University div of General Pediatrics and Adolescent Health.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burgher, M. S., Rasmussen, V. B., & Rivett, D. (1999). *The European network of health promotin schools. The alliance of education health*. Copenhagen: WHO Regional office for Europe.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Flemming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for helathy development: Finding from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Davis, J. M., & Cooke, S. M. (2007). Educating for a healthy, sustainable world: An argument for integrating health promoting schools and sustainable schools. *Helath Promotion International*, 22(4), 346-353.
- Department of Education. (2007). *Student voice. A historical perspective and new directions* (Vol. 10). Melbourne: Research and innovation division. Office of learning and teaching.
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 5(4), 332-335. doi: 10.4220/sykepleienf.2011.0027
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Iglan, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksson, M. (2007). *Unravelling the mystery of salutogenesis: The evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky`s sense of coherence scale*. Åbo Akademis Tryckeri, Turku.
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483. doi: 10.1177/1744987107079791

- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health promotion: Planning and strategies*. London: Sage Publications.
- Green, L. W., Poland, B. D., & Rootman, I. (2000). The settings approach to health promotion. I B. D. Poland, L. W. Green & I. Rootman (Red.), *Settings for health promotion: Linking theory and practice* (s. 1-43). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal
- Hall, S. (2010). Supporting mental health and wellbeing at a whole-school level: Listening to and acting upon children's views. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 323-339.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjort, P. F. (1994). Om samsykdommene. Oslo: Statens institutt for folkehelse, institutt for helsetjenesteforskning. (Opptrykk.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-299.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano.
- Knardahl, S. (1998). *Kropp og sjel. Psykologi, biologi og helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensson, P., & Öhlund, L. S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19(1), 77-84. doi: 10.1111/j.1471-6712.2005.00320.x
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 20.05.2012, fra <http://www.lovdata.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr 30 (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. [Article]. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Leren, T. H. (2007). Den som berøres, må høres. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2010). *The hitchhiker's guide to salutogenesis: Salutogenic pathways to health promotion*. Helsinki: Folkhälsan.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03186.x
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. [Article]. *Journal of School Health*, 72(4), 138.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in school lead to gain in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Mitra, D. L. (2008). Amplifying Student Voice. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.
- Mittelmark, M. B., & Hauge, H. A. (2003). Helsefremmende politikk for vurdering av helsekonsekvenser : Hvorfor lokalsamfunn og nærmiljø er de sentrale arenaene. I H.

- A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: Fra monolog til dialog?* (s. 39-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Monahan, K. C., Oesterle, S., & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: The case for prevention. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3-6.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 16.
- Møller, J., & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten: Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nysæther, L. A. (2005). Sosial kapital i samfunnsorientert sosialt arbeid. I S. Oltedal (Red.), *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer* (s. 169). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opdal, P. M. (2002). Barnerettighetene. *Nordic Journal of Human Rights*, 4, 2-10.
- Parcel, G. S., Kelder, S. H., & Basen-Engquist, K. (2000). The school as a setting for health promotion. I B. D. Poland, L. W. Green & I. Rootman (Red.), *Settings for health promotion: Linking theory and practice* (s. 86-137). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of the coercive family process. I J. B. Reid, G. R. Patterson & J. J. Snyder (Red.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Poland, B. D., Green, L. W., & Rootman, I. (2000). Reflections on settings for health promotion. I B. D. Poland, L. W. Green & I. Rootman (Red.), *Settings for health promotion: Linking theory and practice* (s. 341-351). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sagy, S., & Antonovsky, H. (2000). The development of the sense of coherence: A retrospective study of early life experiences in the family. *J. Aging and Human Development*, 5(2), 155-166.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being*. Doctor of Philosophy. University of Bergen, Bergen.
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. doi: 10.1093/her/13.3.383
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Los Angeles: Sage.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 21-63). Oslo: Universitetsforlaget.

- St. meld. nr. 13. ((2001-2002)). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Hentet 20.02.12, fra <http://www.regjeringen.no>
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse: En innføring i begrepet og "empowermenttenkningens" relevans for ansatte i velferdsstaten. I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: Fra monolog til dialog?* (s. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stang, I. (2009). *Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups*. Bergen: University of Bergen.
- Stroebe, W. (2000). *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press.
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471-492. doi: 10.1080/00313830701576581
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E., Iversen, A. C., & Wold, B. (2009). The Norwegian network of health promoting schools: A three-year follow-up study of teacher motivation, participation and perceived outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 89-102. doi: 10.1080/00313830802628364
- Tones, K., & Green, J. (2004). *Health promotion: Planning and strategies*. London: Sage Publications.
- Torsheim, T., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2004). *Helse og trivsel blant barn og unge. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-studie i flere land"* (Vol. 3). Bergen: Universitetet i Bergen. Hemil-senteret.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713. doi: DOI: 10.1006/jado.2001.0440
- Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2004). *Dette er kunnskapsløftet, kultur for læring*. Hentet 03.04.12, fra <http://www.regjeringen.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2005-2008). *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen (2005-08)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*. (Rundkriv Udir-2-2010). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Bedre læringsmiljø (2009 - 2014)*. Hentet 19.04.12, fra <http://www.udir.no>
- Vicsek, L. (2007). A scheme for analyzing the results of focus groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(4), 20-34.
- Vygotskij, L. S., Bielenberg, T.-J., & Roster, M. T. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Weare, K. (2002). The contribution of education to health promotion. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *Health promotion: Disciplines, diversity and development* (s. 102-125). London: Routledge.
- WHO. (1986). *Ottawa charter for health promotion*. Hentet 22.08.07, fra http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf
- WHO. (1991). *Sundsvall Statement on Supportive Environments for Health*. Hentet 22.08.2007, fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/sundsvall/en/>
- WHO. (1998). *Health promotion glossary*. Hentet 02.05.09, fra http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR_Glossary_1998.pdf

- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wideberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok* (K. Bolstad, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wingspread Declaration. (2004). Wingspread declaration on school connections. *Journal of School Health*, 74(7), 233-234.
- Wold, B., & Samdal, O. (1999). *Helsefremmende arbeid med barn og ungdom: Utvikling av et godt skolemiljø. Erfaringer fra de norske skolene i "Europeisk nettverk av Helsefremmende skoler" (HEFRES) (Vol. 4)*.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 4: Transkriberingsskjema

Vedlegg 5: Kategorisering – regneark

Vedlegg 6: Tankekart

Vedlegg 7 a-b: Prosess empiri/nye kategorier

Vedlegg 8: Regelmatrikse fra skolen

Vedlegg 1

TEMALISTE/INTERVJUGUIDE

Dette er en ramme for fokusgruppesamtalene. Forslag til spørsmål fungerer som en hjelp til forsker for å sikre at viktige temaer i prosjektet blir berørt, og vil ikke bli stilt fortløpende til elevene. Elevene vil, gjennom egen refleksjon med hverandre, i stor grad styre innholdet innenfor de ulike temaene.

INTRODUKSJON:

- Oppfriskning av hensikten med samtalene og samtalens varighet, deres rett til å trekke seg fra prosjektet og garantien om anonymitet.
- Poengter at ikke noe er rett eller galt, men at deres synspunkter er viktige, og at deres erfaringer og meninger kan komme til nytte for å skape et godt læringsmiljø.
- Etablering av samtalenes kjøreregler
 - Alle skal få mulighet til å komme til orde
 - Vi lytter til den som snakker er ferdig
 - Alle innspill skal tas imot med respekt
 - Henstiller til enighet om anonymitet
 - Jeg kommer til å være ordstyrer og lede samtalen

INNLEDENDE SPØRSMÅL

- *Fortell meg hva dere tenker på når jeg sier læringsmiljø?*

Når vi fortsetter samtalen, så kan vi tenke på det som skjer innenfor skolens område, både inne i skolebygningen og ute i friminuttene.

TEMA A – MESTRING og SAMMENHENG

Få fram fortellinger:

- *Fortell om situasjoner hvor du har opplevd at du har mestret det du har ønsket å få til, og ting du har vært fornøyd med på skolen? (Både faglig og sosialt)*

(Hvordan oppleves det? Hva gjorde du? Hva gjorde de andre elevene? Hva gjorde de voksne?)

Faktorer for opplevelse av sammenheng

Begripelighet:

Når dere er på skolen så kreves det mye av dere, både når det gjelder faglig, sosialt og atferdsmessig.

- *Hva skal til for at dere skal forstå hva som forventes av dere? Hva dere skal gjøre og hvorfor dere skal gjøre ting på skolen?*

Håndterbarhet.

- *Hva er viktig for at dere skal oppleve at dere har det dere trenger for å kunne gjøre de oppgavene dere får? For at dere skal ha det greit sammen med venner?*

Meningsfullhet

- *Hva skal til for at dere skal få lyst til å gjøre en innsats på skolen?*
- *Hva opplever dere som viktig på skolen, som gir mening og gir dere lyst til å gå på skolen?*

(Hva må du, de voksne og medelever gjøre?)

Støtte

- *Hvem betyr noe for deg i forhold til at du skal trives og oppleve mestring på skolen?*
- *Hvis dere opplever vanskeligheter på skolen, hvem er det som støtter dere da?*
- *Hva er viktig for at dere skal oppleve det trygt i klassen og på skolen?*

TEMA B - MEDVIRKNING

Få fram fortellinger:

- *Fortell om situasjoner hvor dere har opplevd å blitt hørt og hatt innflytelse på saker som er viktig for dere på skolen?*

(Hvordan opplevdes det? Hva gjorde dere? Hva gjorde de andre elevene? Hva gjorde de voksne?)

Faktorer om medvirkning

- *Hva skal til for at dere som elever kan få større innflytelse på skolen?*
- *Hvilke saker på skolen bør dere få lov til være med på å påvirke?*
- *Hvis dere får være med på å påvirke læringsmiljøet, hva vil bli annerledes da?*

TEMA C - PALS

Få fram fortellinger:

- *Når jeg sier PALS, hva tenker dere på da?*
- *Hva har blitt annerledes etter at skolen startet med PALS – i forhold til klassen, venner, de voksne, skolen?*
- *På hvilken måte får dere være med på å påvirke det som skjer med PALS på skolen?*

ALLE SAMTALENE VIL BLI AVSLUTTET MED EN KORT OPPSUMMERING, og avsluttes med følgende spørsmål:

- *Er det ting som vi har glemt å snakke om, som er viktig for at dere skal oppleve å trives og ha lyst til å gå på skolen?*

Vedlegg 2

Marit Andersen
Furustien 7
3189 Horten

den,

Til foresatte

Forespørsel om elevers deltagelse i samtalegrupper i forskningsprosjektet ”Helsefremmende læringsmiljø – elevenes stemme”.

Jeg er masterstudent innen helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Vestfold og holder på med den avsluttende oppgaven. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt med ønske om å undersøke elevenes meninger om hva som kan skape et helsefremmende læringsmiljø. Prosjektet vil vare fra høsten 2011 og leveres senest mai 2012, og er godkjent av skolens rektor.

Jeg ønsker å få tak i elevenes meninger om hva som kan bidra til et læringsmiljø hvor de kan oppleve mestring på skolen. I den forbindelse ønsker jeg å samle elever i alderen 11-12 år i samtalegrupper på 5-7 elever. Fokusgruppeintervjuene vil foregå i løpet av september/oktober 2011. Det kan være behov for to samtaler med hver gruppe. Dette for å kunne utdype temaer hvor elevene innehar viktig kunnskap om hva som kan bidra til å skape et helsefremmende læringsmiljø.

Det er ønskelig å kunne få mulighet til å ta kontakt med dere, hvis det blir behov for ytterligere samtaler med deres barn, for å få fram viktige synspunkter og elevenes kunnskap på en troverdig måte.

I fokusgruppeintervjuene vil elevene få mulighet til bl.a. å si noe om hva som skal til for at de skal oppleve mestring, både faglig og sosialt, hvordan læringsmiljøet kan bidra til at de kan trives på skolen, og hvordan de bli hørt og kan påvirke skolehverdagen sin. Skolen er en PALS – skole, så hvilken betydning elevene opplever at det har hatt for læringsmiljøet, vil også være et aktuelt tema.

Gruppesamtalene vil ta ca. 1,5 time og samtalene vil bli tatt opp elektronisk. **Datamaterialet vil oppbevares konfidensielt, og ingen enkeltpersoner/elever vil kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.** Det vil bare være klassens kontaktlærer og undertegnede som vil ha kjennskap til elevenes identitet. Dato for prosjektslutt er 01.09.12. Senest innen denne datoen vil lydfiler slettes og det resterende datamaterialet være anonymisert.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Opplysningene som blir samlet inn vil bli oppbevart etter lov om personvern, og både jeg som student og min veileder ved Høgskolen i Vestfold er underlagt taushetsplikt.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og dere har når som helst anledning til å trekke deres barn ut av prosjektet, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og dere kan når som helst trekke deres barn ut av prosjektet, uten å måtte begrunne dette nærmere. Elevene som har fått samtykke fra

foresatte om å delta, vil bli orientert om hensikten med prosjektet, og hva dataene skal brukes til. Deres rett til når som helst å trekke seg fra prosjektet, uten begrunnelse, vil bli tydeliggjort for elevene.

Jeg vil sette stor pris på om du/dere gir samtykke til at ditt/deres barn kan delta i denne forskningen. Dette gjøres ved å skrive under på dette skjemaet og levere det tilbake til kontaktlærer. Kontaktlærerne vil, ut fra de som har fått samtykke fra dere foresatte, sette sammen samtalegrupper på 5-7 elever. Gruppene vil bestå av både jenter og gutter.

Hvis dere ønsker ytterligere informasjon, kan dere ta kontakt med undertegnede på mail eller telefon. Min veileder er Grethe Eide Rønningen ved Høgskolen i Vestfold (grethe.e.ronningen@hive.no).

Dere vil få tilgang til intervjuguiden som skal bruke, hvis det er ønskelig.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Marit Andersen
Mob.: 92643141
marit.andersen@student.hive.no

Samtykkeerklæring

Vi gir med dette samtykke til at mitt/vårt barn _____ kan delta i fokusgruppeintervjuer i overnevnte forskningsprosjekt om helsefremmende læringsmiljø, i form av en masteroppgave, ledet av Marit Andersen i regi av Høgskolen i Vestfold.

Sted og dato: _____

Underskrift: _____

Relasjon til barnet: _____

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

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

Vår dato: 30.06.2011

Vår ref: 27322 / 4 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.05.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.06.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27322	<i>Helsefremmende læringsmiljø - elevenes stemme</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Grete Eide Rønningen</i>
Student	<i>Marit Andersen</i>

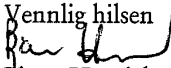
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Marit Andersen, Furustien 7, 3189 HORTEN

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27322

Prosjektets formål er å undersøke elevenes opplevelse av læringsmiljøet ved en PALS-skole. Utvalget vil bestå av elever fra henholdsvis 6.-7. trinn på en barneskole som har implementert PALS. Førstegangskontakt går via kontaktlærere. Det vil gjennomføres gruppeintervju.

Datamaterialet vil bestå av elevenes refleksjoner om hvilke positive faktorer i læringsmiljøet som er tilstede når de opplever trivsel og mestring på skolen. Koblingsnøkkel vil oppbevares separat og nedlåst. Ombudet tar høyde for at det vil framkomme indirekte personidentifiserende opplysninger gjennom gruppeintervjuene. Lyddopptak lagres på privat PC tilknyttet Internett. Vi legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Høgskolen i Vestfold sine rutiner for datasikkerhet.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foreldre. Personvernombudet har mottatt informasjonsskriv 29.06.2011 og finner det tilfredstillende.

Det var i den opprinnelige prosjektmeldingen lagt opp til at også barna skulle samtykke skriftlig. Personvernombudet mener imidlertid at barna ikke bør samtykke skriftlig, men at de heller bør få muntlig informasjon, tilpasset sin aldersgruppe, og dermed også samtykke muntlig. Ombudet vurderer det slik at dette ivaretar frivilligheten for denne aldergruppen på en bedre måte enn ved skriftlig samtykke. Student er enig i denne framgangsmåten og prosjektet legger nå opp til dette, jf. telefonsamtale og e-post fra student 29.06.2011.

Ombudet minner ellers om at selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, må barnet også gi sin aksept til deltakelse når det er gammelt nok til å uttrykke dette. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at barnet forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole, sykehus eller idrettslag.

Ombudet minner også om at forsker må styre intervjusituasjonen slik at det ikke framkommer negative ting om enkeltepisodes/elever som kan virke belastende for gruppen eller det enkelte barn.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke).

Prosjektsslutt er angitt til 01.09.2012. Senest ved prosjektsslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres. Anonymisering innebærer for det første at lydfilen og navnelisten (koblingsnøkkelen) slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av intervjuutskriftene, slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

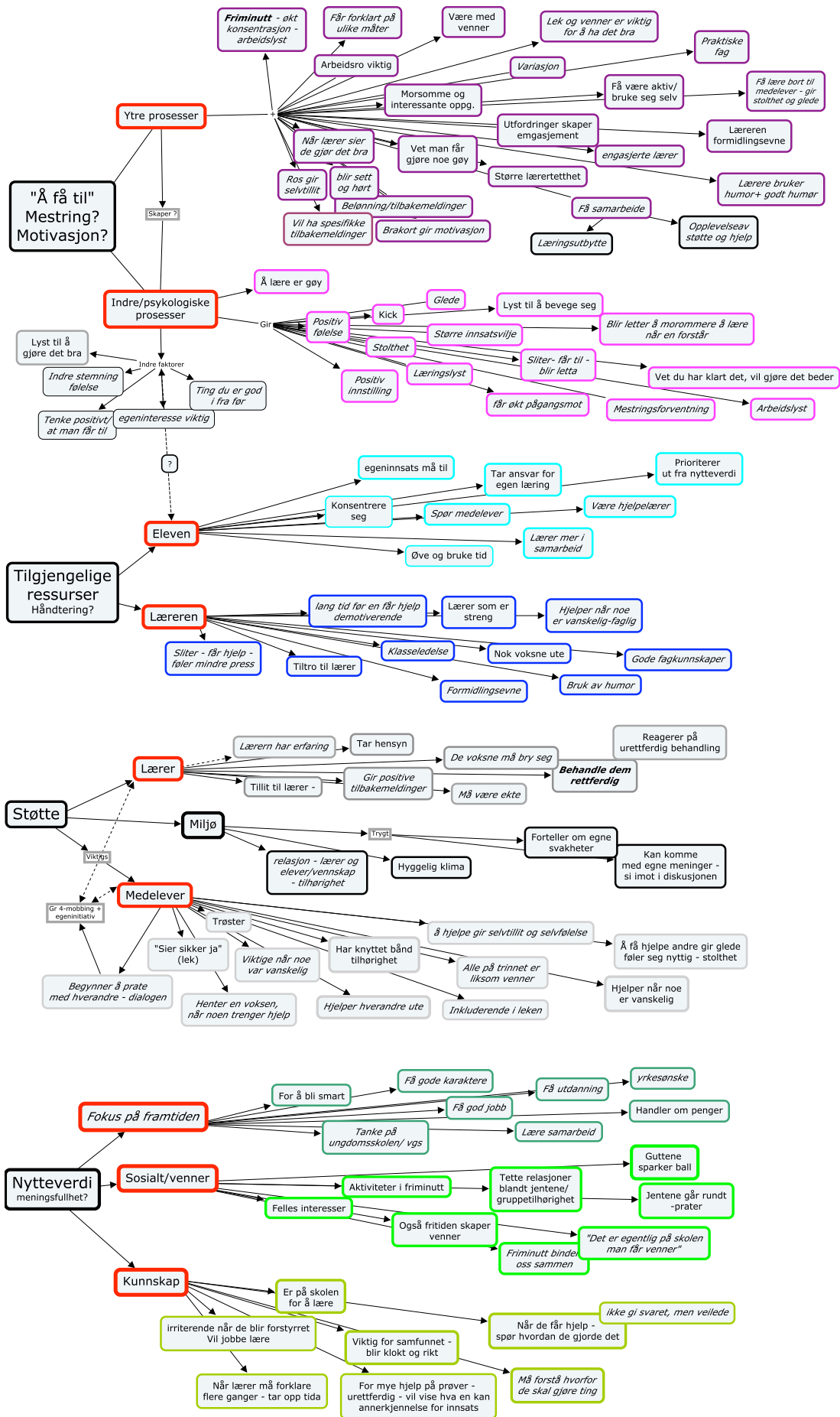
Vedlegg 4

29	<p>Temaer</p>	<p>39:55 Hvis dere har det litt vanskelig, kanskje det har skjedd noe hjemme, eller i friminuttet eller noe. Har dere noen dere kan gå til da?</p>	<p>Beskrivende, språklige og konseptuelle kommentarer</p>
30	<p>Venner viktigst som sosial støtte</p> <p>Kjønnsforskjeller: Jenter deler vansker med hverandre</p> <p>Gutter holder mer for seg selv</p>	<p>J: jeg pleier å gå til vennene mine. Og nå, når læreren legger merke til at jeg er litt deppa, så sier jeg det også til læreren da. Men først til venner? Ja, enn dere da? P: jeg går først til venner, * ja, men noen ganger så holder vi det litt for oss selv, for vi., D: ja, det kan jo hende K: hvis vi for eksempel har noen problemer,, så vil vi ikke at andre skal., T: OR jenter er litt mer utsnakkete. De, hmmm, de skjønner at jentene vil hjelpe dem, men vi guttene er litt mer sånn flaua for å si problemene til andre. J: dere vil være litt mer tøffe å sånn. T: holde det litt for oss selv. K: det er flaut så., <i>Dere gutter holder det litt mer for dere selv. Er dere andre gutter enige i det?</i> Ja, jaag. P: eller det kommer litt an på hva det er da. T: er det noe de andre kan vite så kan du si det. K: hvis mamma og pappa skal kile seg, så er det ikke noe å snakke om. <i>Hva sa du for noe, hvis?., hvis mamma og pappa kiler seg, så er det ikke noe å snakke om. Nei, så hvis det er sånn ting hjemme, ja, så er det ikke så lett å dele? K: sånn som skal være rundt huset, og ikke utenfor. * Ja, enn du da o, hvem er det du går til hvis det skjer ting i friminuttet eller hvis det skjer ting på skolen da, som ikke er hjemme? O: nei, ehh., Har du noen å gå til? Jaag, jeg har mange. *</i></p> <p><i>Er det det samme å snakke med hvem som helst av lærerne som dere har? P: kontaktlærer. Flere: ja de er mer.. snakket mer med de jeg stoler på. <i>Hmm, så det å stole på de, det er litt viktig! hmmm</i></i></p>	<p>Lettere å snakke med kontaktlærer. De man stoler på. <i>Iver og engasjement. Relasjon som er preget av tillit er viktig for å kunne be om støtte.</i></p>
31	<p>Relasjon til lærer</p> <p>tillit</p>	<p>41: 46 Men, når dere sitter i klassen og så forstår dere og greier det dere skal gjøre, Hvilken rolle, eller hva kan læreren gjøre for at dere skal få lyst til å fortsette med oppgaven når dere sitter der. Hva er det viktig at læreren gjør da?</p>	<p>Får lyst til å gjøre en innsats hvis de kan få gjøre noe morsomt når de er ferdige. <i>Humrer litt.</i> Ha noe å se fram til gir motivasjon</p>
32	<p>Motivasjonsfaktor: Noe å se fram til - belønning</p> <p>Samarbeid</p> <p>Læreren formidlingsform - gjør noe morsomt skapet driv/lyst</p> <p>Arbeidsro</p> <p>Tar ansvar</p>	<p>D: det er noen ganger liksom læreren sier .. du kan liksom sånn derte, hvis dere jobber så mye å sånn så kanskje neste friminutt kan vi ha sånn dere gøy, gjøre noe gøyere enn det her. Det kan jo hende læreren sier det noen ganger. <i>Så det hjelper på at dere får lyst til å ,ja,, gjør det. Er det andre ting?</i></p> <p>J: når, noen ganger sier læreren, at vi kan samarbeide, da gjør, da syns jeg at jeg gjør det mye fortere, å enklere da når man samarbeider og når for eksempel læreren gjør det morsomt da, så får jeg mer lyst til å. P: når man samarbeider så, prater man jo litt mer da. T: ja, ja selvfølgelig. P: setter seg ved venninna si eller kompisen sin. K: men det er ikke slik at vi alltid snakker da, vi har jo., noen ganger når jeg snakker med deg. P: mange gjør mye. K: så snakker vi, mens så tenker jeg i hodet liksom. "hva er det jeg skal gjøre" og jeg skriver det ned svaret nå, mens vi snakker med deg liksom. Så det er ikke alltid vi bare snakker.</p>	<p>Når de får samarbeide, så går ting litt fortere. Og når læreren gjør det morsomt. Læreren formidlingsmåte og bruk av humor er en motivasjonsfaktor.</p> <p>Når de samarbeider, blir det litt prat, men de tar jobben og mange får gjort mye. De kan hjelpe hverandre og det er hyggelig å kunne snakke om andre ting også. <i>Stort engasjement. Samarbeid skaper engasjement og relasjoner. Betydningen av elevene som ressurs – kan hjelpe hverandre.</i></p>

Vedlegg 5

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1	S12																						
2	Meningsfullhet																						
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							
25																							
26																							
27																							
28																							

Vedlegg 6



Vedlegg 7a

Tilhørighet - LÆRERROLLEN

Tiltro

1:8 C: å så er det jo at hvis man tar å konsentrerer seg, bare på en ting og det er å pugge, og ta å konsentrere deg, dette skal jeg klare, så kommer det jo til å ta tid, men du blir ferdig og som læreren sier du, deet er bra å ta seg tid, ta den tiden du trenger,,. **M:** Så er det jo hvordan lærerne er da. Noen ganger så kan jo faget være kjedelige, men at lærerne påvirker oss til å tro det er gøy på en måte da, att faget er gøy. (Fortsettelsen her går på at det å få ekstra friminutt/leker gjør at man øker innsatsen)

1:48 >... Hva er det som gjør at dere virkelig får lyst til å gjøre det bra på skolen da?

C: Åsså er det jo det at hvis læreren, er positiv og tenker at, ja dette er gøy, å så liss hee (latter og kommentarer fra gruppa?) men tar å lissom sier hva du skal gjøre og sier ja detet kommer du til å klare, det er ikke så vanskelig. Og sier det og oppmuntrer oss, så gi-gir jo det æh.. Så lærern, at.. ja, lærern oppmuntrer dere, det gjør at, ja, dere får lyst til å gjøre det, ja, litt ekstra bra? (bekreftelse i gruppa) også, åsså når man tar å, ja når man er glad, når man er glad og har hatt en fin dag å.. Så det å ha en fin dag, hjelper det på å gjøre det bedre i timen inne eller? Ja, det hjelper veldig mye. **J:** jeg tenker slik hvordan framtiden min kan ende opp...

4:8 Men hvordan vet du at du har gjort noe bra da? Hvordan vet dere det? **A:** læreren sier det, eller brakort eller sånn. Er det viktig at dere får høre det? (hmm), det syns jeg, ja. **M:** ja, det, hmm, ja,, det,,ehh,, . Hva gjøre det med deg hvis lærern kommer bort og gir deg tilbakemelding på at du har gjort det bra? Da vet du at du har klart det, eller ja, har gjort det bra, og prøver å gjøre et bedre.. Enda bedre

Faglige forventninger/få utfordringer

2:4 P: når det er så lett, **J:** ja, **Jo:** er det så kjedelig, nesten . **J:** ja, det er det på en måte... Så hvis det blir for lett, så er det kjedelig? ja,ja (bekreftelse fra gruppa) **T:** litt sånn middels oppgaver hadde vært,,

5:14 J: på prøver å sånn, så er det mange lærere som hjelper deg til å klare alt, nesten. Fordi hvis det er mange som, han sier det to ganger, eller han eller hun sier det to ganger, å hvis man ikke følger med, så sier han det to ganger til kanskje, og da kan alle vi andre det svaret. Så da får dere litt hjelp? Vi får,, det er nesten slik at vi ikke trenger å øve til prøver, for sier svara nesten. Akkurat. Er det bra da eller er det dårlig? Dumt. Det er bra og dårlig. Å hvordan da? Det er bra fordi hvis man ikke har , har øvd, så klarer man det. Hvis man har øvd så er det dumt, for da, **V:** ødelegger dem konkurransen på en måte. Tenker du at de som ikke har øvd får det til, får det til kanskje like bra som dere som har gjort en innsats? Ja

5:28 V: For eksempel mattetimen.* Hadde vært morsommere om de som kan barneskolepensummet kunne fått noen utfordringer og prøvd seg på ungdomsskolepensummet (bekreftelse fra flere) istedenfor at vi sitter i timen og kjeder oss, når de andre ikke klarer å dele,, å vi andre kan det. Så da tenker du at det å få gått litt videre på pensum, så du får litt utfordringer, det er viktig. Det er veldig mange, hvertfall i vår, eller det er tre stykker sånn generelt i vår klasse som er gode i matematikk og kan førsteskolepensummet, som... som kunne gått videre? i hvertfall jeg kjeder meg i dag..

Lærerens kompetanse

1:41 H: Jeg syns vi burde på en måte ha mer egnede lærere. Lissom lærere som har tatt mest utdanning på det faget liksom. Så det at lærerne kan faget sitt, det er viktig? Ja, **C:** Jeg syns at de som går i sjuende skal ha de dyktigste lærerne. Det er jo de som er størst og som skal lære mest.

Vedlegg 7b

MENINGSBÆRENDE ENHETER:

Støtte – tilhørighet – identitetskapende

(Venner har betydning for konsentrasjon/faglig utvikling)

.. har du ingen å være sammen med i friminuttet så fører du deg mer alene, så da er det ikke..konsentrasjonen det samme. * Du blir lei deg. * Får bedre konsentrasjon. Får lufta seg litt og føler seg bedre forberedt.. (2:3, 5:4)

(Friminutt/venner skaper tilhørighet – støtter/hjelper hverandre)

.. Når vi er ute i friminuttet så kan vi også hjelpe andre liksom, hva skal jeg si da, at det fører oss mer sammen da, hee.. .. liksom alle er venn med hverandre .. finne på noe sammen i fritida. Hvis man har et bra friminutt, så har man en god skolegang. Fordi da har men det gøy på skolen. * det er på skolen man får venner – hvis ikke blir man ensom (2:3, 2:7, 2:9, 2:11, 2:26, 1:57, 4:24, 4:30, 4:42. 5:4, 5:16)

(støtte)

.. jeg pleier å gå til vennen mine. Og når lærern legger merke til at jeg er litt deppa, så sier jeg det også til lærern da. * jeg går ført til venner.. ja, men noen ganger holder vi det litt for oss selv... snakker med de jeg stoler på... * det er jo at vennen støtter deg og ikke tar og sier det "hææ fikk du så lite.." * bør få velge selv om resultater skal kunne ses av andre eller ikke .. * Lærerne tror ikke vi kan - demotiverende * Da føler man seg bedre på en måte hvis man hjelper andre å sann* lærern hjelper hvis man blir mobbet. (2:30, 3:34, 1:15, 1:17, 1:22, 1:39, 1:59, 4:4, 4:10, 5:8, 5:16)

(Bruker hverandre som ressurser)

2:11 ... vi spør de som sitter ved siden av, og de er jo nesten som lærere de også da, på en måte. Vi får jo svar fra de da, så ja * men etter hvert så sier vi hvordan fikk du det til, lissom. Forklarer de det hvis de kan. * Hvis det er vanskelig, og tar lang tid, gidder ikke holde opp hånda – blir sur og lei. (3:10 -11, 1:28, 1:30, 5:12,

(Samarbeid gir arbeidsglede og økt læring)

3:16 ... hvis vi har oppgaver og hvis vi sitter sammen, da blir det litt gøyere.*det er bedre å jobbe sammen med folk.. da følger en på en måte at... det er mye lettere da, og det er morsommere. Føler jeg lærer mer når jeg jobber sammen med andre* fordi det du kanskje ikke vet, vet kanskje den andre da. * .. få jobbe med de som er like flinke .. vil lære mer. * Vi kan på en måte lære av hverandre teknikker å sann... (3:40, 2:26, 2:30, 2:48. 1:18, 1:57, 4:34,

Tilgjengelige ressurser

Indre psykologiske prosesser

(Må ha positiv innstilling - mestringsforventning)

.. Vi må bare tenke.. på at vi kan klare det, og ikke at vi ikke kan klare det. At det er så vanskelig at vi må gi opp, må ikke tenke sann... ta å konsentrere deg, dette sal jeg klare, så kommer det til å ta tid, men du blir ferdig... Hvis det er noe jeg er god i, så er det mye lettere enn når jeg er dårlig (3:4, 3:32, 2:5, 1:6, 1:8, 4:22)

(Egeninteresse er viktig for motivasjonen)

.. Hvis jeg liker faget, da vil jeg skikkelig stå på.. (2:24, 1:11, 1:49,

(”Å få til” skaper glede, stolthet, mindre press)

.. Syns det var litt vanskelig og så leste jeg igjennom det flere ganger, tenkte på det og så plutselig fikk jeg det til ... da ble jeg sann glad liksom at jeg klarte det. Det var skikkelig gøy liksom.. på prøver – hvis du får det til bra i starten – får positiv innstilling – greier resten også* ehh, ne, jeg sliter veldig i matte, og jeg får ofte hjelp da, å da, så da får jeg mindre press.. jeg får mer pågangsmot å sann, for jeg har konsentrasjonsvansker * føler ikke at man er like viktig når man ikke får til.. * hvis det er gøy eller interessant, eller hvis du virkelig får det til... Det var ganske kjedelig egentlig, så fikk jeg hjelp av en voksne og så ble det litt gøy.* Morsom følelse, for da skjønnte jeg det * da får man litt selvtillit. Det å lykkes.. komme hjem og kan skryte av at i dag klarte jeg det (2:5, 1:6, 1:11, 4:4, 4:20, 5:6, 5:31)

Klasserom

ANSVAR	OMSORG	RESPEKT
<ul style="list-style-type: none"> - Møt forberedt - Arbeid rolig uten å forstyrre andre - Rekk opp hånden - Rydd etter deg 	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid med alle - Hjelp hverandre - Gi hverandre ros 	<ul style="list-style-type: none"> - Kom tidsnok - Lytt til den som har ordet - La andres ting være i fred - Hold armer og bein for deg selv

