



UNIVERSITETET I
NORDLAND

”Opplevelsen av sosial trivsel og dens betydning for faglig mestring og motivasjon hos elever i videregående skole”. – en komparativ undersøkelse i lite og et stort skolemiljø.

ST 306L

Ronny André Olsen

40 Stp

Masteroppgave i tilpassa opplæring
9/2013

ISBN 978-82-7314-720-2

ISSN 1890-4998

Forord

Prosesen frem mot ferdigstilling av denne masteroppgaven har vært både spennende og krevende, men samtidig også lærerik. Denne avhandlingen setter punktum for mitt masterstudium, og avslutter således en tidsmessig meget utfordrende periode i mitt liv.

I forbindelse med forskningsprosjektet ønsker jeg å takke hver enkelt ungdom som har stilt opp som informanter og respondenter. Alle som har blitt forespurt har vært positive til prosjektet, og har velvillig bidratt med egne erfaringer, tanker og følelser.

Videre ønsker jeg å rette en takk til personalet ved de videregående skolene som har deltatt i forskningsprosjektet for velvillig assistanse i forbindelse med utvalg av informanter, samt gjennomføring av intervju og besvarelse av spørreskjemaer.

Til slutt vil jeg takke min veileder Jan-Birger Johansen for god veiledning underveis i prosessen.

Bodø, Mai 2013.

Ronny Olsen

Abstract

This thesis investigates whether students from a small and a large school environment have similar or unequal experiences regarding the experience of social satisfaction and academic competence, and furthermore, what significance these experiences may inflict upon the students motivation for completing secondary schooling. In addition the study investigates what significance the students attach to the above mentioned experiences related to praise from the teacher.

Academic competence in an expression used to define the individual student and his or hers ability to solve the academic problems in school, whether social satisfaction describes the sense of having friends and feeling included in school environment. In this context, motivation is a term used to describe the student's determination and desire to complete secondary schooling, and also the same student's will to make an academic effort.

The thesis' theoretical foundation is based upon empirical data linked to the research questions, and, with the help of two different collections, data is gathered to answer these questions.

The study is based upon both a qualitative and a quantitative survey, and is therefore a multi-methodological study. A questionnaire targeting the phenomenon of "praise from the teacher" has been formed and dispatched to a group of students in both a small and a large school environment to investigate the topics of the study, and also qualitative interviews have been conducted in the same research field for the same reason.

The findings of the study show that students in both small and large school environments have comparable experiences regarding the experience of social satisfaction and academic competence. Furthermore, it seems that these students have the perception that the experience of both social satisfaction and academic competence is crucial for the development of motivation for the completion of secondary school.

Praise from the teacher is particularly important for the students in conjunction with the experience of academic competence and the development of motivation for schooling. When it comes to the development of an experience of social satisfaction, it seems that credit from

the teacher plays a minor role. Students from a small school environment seem to be more concerned with the importance of achieving credit and praise from the teacher, but also students from a large school environment seem to think that this is important.

Sammendrag

I denne avhandlingen undersøkes det om elever fra et stort og et lite skolemiljø i videregående skole har lik eller ulik opplevelse av sosial trivsel og faglig mestring, og videre hvilken betydning denne opplevelsen eventuelt har for elevenes motivasjon for å fullføre videregående skolegang. I tillegg undersøkes det hvilken betydning elevene tilknyttet disse skolemiljøene tillegger det å få ros fra lærerne i forhold til opplevelsen av sosial trivsel og faglig mestring, samt motivasjonen for å gjøre en god innsats med skolearbeidet.

Med sosial trivsel menes opplevelsen av å ha venner og opplevelsen av å føle seg inkludert i skolemiljøet, mens faglig mestring peker på den enkelte elev sin oppfatning av å være i stand til å løse skolehverdagens faglige problemer. Motivasjon brukes i denne sammenheng som et begrep for å skildre elevenes vilje og ønske til å fullføre videregående skolegang, samt gjøre en god innsats med fagstoffet.

Avhandlingens teorigrunnlag bygger på empiri som er knyttet opp mot problemstillingene og forskerspørsmålene, og ved hjelp av to ulike datainnsamlinger blir det sett på forholdet mellom faktorene nevnt ovenfor.

Avhandlingen bygger på både en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse, og kan dermed sies å ha en flermetodisk tilnærming. Problemstillingene og forskningsspørsmålene har blitt undersøkt ved å gjennomføre kvalitative intervjuer av elever tilknyttet et stort og et lite skolemiljø, i tillegg til at det er gjennomført en datainnsamling rettet mot fenomenet "ros fra læreren". Sistnevnte datainnsamling ble gjennomført ved hjelp av et kvantitativt spørreskjema i samme forskningsfelt som foregående undersøkelse.

Resultatene fra undersøkelsene viser at elever tilknyttet et stort og et lite skolemiljø har en relativt sammenlignbar opplevelse av sosial trivsel og faglig mestring. Videre synes det som elever i begge de to skolemiljøene tillegger opplevelsen av sosial trivsel og faglig mestring stor betydning i forbindelse med utviklingen av motivasjon for å fullføre videregående skolegang.

Tilbakemeldingene fra elevene i utvalget tilknyttet den kvantitative undersøkelsen om ros fra læreren, tyder på at ros fra læreren er spesielt viktig for elevene i forbindelse med opplevelsen

av faglig mestring og opplevelsen av motivasjon for skolearbeidet. Når det gjelder opplevelsen av sosial trivsel, virker det som elevene tillegger ros fra læreren mindre betydning for utviklingen av denne. Elevene i utvalget fra et lite skolemiljø virker jevnt over å være mer opptatt av betydningen av å få ros fra læreren, men også elevene fra et stort skolemiljø signaliserer at ros fra læreren er viktig.

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 FORMÅLET MED STUDIEN	2
1.3 PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSPØRSMÅL	4
1.4 AKTUELLE BEGREPER	5
1.5 AVHANDLINGENS VIDERE STRUKTUR	6
2. TEORI OG BEGREPSAVKLARINGER	7
2.1. TRIVSEL.....	7
2.2 MESTRING	10
2.3 ROS	13
2.4 MOTIVASJON	15
2.4.1 <i>Motivasjon innenfor ulike læringssyn</i>	15
3. METODISKE VALG	17
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	18
3.1.1 <i>Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming</i>	19
3.1.2 <i>Metodetriangulering</i>	21
3.1.3 <i>Kvantitativ metode og gruppe-enquete</i>	22
3.2 DEDUKTIV OG INDUKTIV INNFALLSVINKEL.....	23
3.3 DESIGN	24
3.3.1 <i>Undersøkellesdesign</i>	24
3.4 VALIDITET OG REABILITET	24
3.5 INNSAMLING AV DATA.....	26
3.5.1 <i>Det kvalitative intervjuet</i>	26
3.5.2 <i>Det kvantitative spørreskjemaet</i>	29
3.6 UTVALG.....	32
3.6.1 <i>Informantutvalg</i>	32
3.6.2 <i>Skoleutvalg</i>	34
3.7 ANALYSE.....	35
4. FORSKNINGSFUNN OG DRØFTING	37
4.1 DE KVALITATIVE INTERVJUENE	37
4.1.1 <i>Sosial trivsel</i>	37
4.1.1.1 <i>Drøfting sosial trivsel</i>	40
4.1.2 <i>Faglig mestring</i>	43
4.1.2.1 <i>Drøfting faglig mestring</i>	45
4.1.3 <i>Sammenhengen mellom sosial trivsel og faglig mestring</i>	47
4.1.3.1 <i>Drøfting av sammenhengen mellom sosial trivsel og faglig mestring</i>	48
4.1.4 <i>Sammenhengen mellom sosial trivsel og motivasjonen for å fullføre videregående skole</i>	49
4.1.4.1 <i>Drøfting av sammenhengen mellom sosial trivsel og motivasjonen for å fullføre videregående skole</i>	50
4.1.5 <i>Trivselsfaktorer</i>	51
4.1.5.1 <i>Drøfting av trivselsfaktorer</i>	52

4.2 DEN KVANTITATIVE UNDERSØKELSEN	54
4.2.1 <i>Frekvenstabeller</i>	55
4.2.1.1 Den urbane skolen	55
4.2.1.2 Den rurale skolen	56
4.2.2 <i>Forskningsfunn</i>	56
4.2.2.1 Opplevelsen av å få ros fra læreren	56
4.2.2.2 Viktigheten av å få ros fra læreren	57
4.2.2.3 Sammenhengen mellom ros fra læreren og opplevelsen av egen faglig mestring	57
4.2.2.4 Sammenhengen mellom ros fra læreren og egen motivasjon for skolearbeidet	58
4.2.2.5 Sammenhengen mellom ros fra læreren og egen opplevelse av sosial trivsel	58
4.2.2.6 Hvem roser når læreren ikke gjør det?	58
4.2.3 <i>Drøfting</i>	59
4.3 OPPSUMMERING	62
5. AVSLUTNING	66
5.1 KONKLUSJON	66
5.2 KRITISKE BLIKK PÅ UNDERSØKELSEN	66
5.3 FØLGER FOR VIDERE PRAKSIS	68
6. LITTERATUR	70
OVERSIKT OVER VEDLEGG	73

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som tidligere ansatt ved en liten videregående skole på landet og nåværende ansatt ved en stor byskole, har det ofte slått meg at kontrastene mellom disse skoleenhetene er store, også sett fra elevperspektiv. Blant annet har jeg undret på om faktorer som for eksempel størrelse på elevmiljø og skolens sentralitet har hatt betydning for elevenes opplevelse av sosial trivsel og faglig mestring, og hvilke utslag dette i så fall gir seg.

Frafall og gjennomstrømming i videregående skole er tema som er omdiskutert innenfor skolepolitikk i Nordland Fylkeskommune, mye på grunn av at de videregående skolene i Nordland har erfart et relativt høyt frafall av elever. Årsakene til at elever velger å avslutte sin videregående skolekarriere kan være mange, og Nordland Fylkeskommune har da også, i samarbeid med de videregående skolene i regionen, tatt konsekvensene av dette og satset målrettet på flere ulike tiltak for å snu utviklingen.¹

Undervisningsdirektoratet (2011) gjennomfører årlig en stor undersøkelse blant skoleelever i grunn- og videregående skole, "Elevundersøkelsen", og i denne oppfordres elever i Norge til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Analyser av resultatene fra denne undersøkelsen, avslører at

"elever i små og større skolemiljø opplever tilnærmet lik sosial trivsel og mestring nasjonalt sett"(ibid:75),

og videre at skolenes geografiske beliggenhet og sentralitet synes å ha liten innvirkning på elevenes opplevelse av trivsel og mestring.²

Dette åpner for at frafallet fra videregående opplæring bør være på samme nivå uavhengig av skolestørrelse, geografi og sentralitet, og at regionale forskjeller i frafallsstatikken må skyldes andre faktorer.

¹ <http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Nordland/Nyheter/Frafall---positiv-utvikling-i-Nordland/>

² http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no

At det er en positiv sammenheng mellom trivsel og mestring i skolen er en antakelse som det har falt lett for meg å anerkjenne, noe som i denne sammenhengen kan bety at opplevelsen av trivsel også vil ha følger for elevenes følelse av mestring. I en rapport angående trivsel i skolen konkluderer Statistisk Sentralbyrå (2012):

”Både følelsen av mestring og trivsel er viktig for det faglige resultatet, som i neste omgang kan få betydning for om eleven fullfører videregående opplæring.”³

Dette betyr at elevens oppfattelse og opplevelse av sosial trivsel og egen mestring får betydning for om eleven velger å fullføre videregående skole eller ikke.

Det finnes flere ulike innfallsvinkler til undervisning blant lærerstanden, og ulike lærere tar også i bruk ulike virkemidler for å fremme sitt budskap, samt motivere og engasjere sine elever. Som tidligere småbarnsfar vet jeg at utstrakt bruk av ros som et virkemiddel i forbindelse med barneoppdragelse har vist seg å være effektivt, i tillegg til at positiv bruk av ros medfører gode konsekvenser i relasjonen barn - voksen. Flere er av den oppfatning at korrekt bruk av dette virkemidlet kan gi like positive effekter og virkninger i skolen, og at dette er et tema som vies for liten plass i pedagogisk litteratur.

I tråd med dette håper jeg at dette forskningsprosjektet kan gi nyttig informasjon til alle med interesse for å legge til rette for god sosial trivsel og faglig mestring for elever i videregående skole, og videre at resultatene av prosjektet kan bli brukt for å bygge positive relasjoner mellom elever og lærere.

1.2 Formålet med studien

Det kan være mange grunner til frafall i videregående skole, og gjennom media har mange uttrykt sin mening om akkurat dette. Politikere er aktive fremdrivere av diskusjonen gjennom media, og forskere og pedagoger søker også å finne forklaringer på det relativt høye frafallet, og i stor grad fokuseres det på teoretisering av lærestoff, lite kompetente lærere, samt sosiologiske trekk ved dagens ungdom.

³ <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/201203/05/>

Store kartleggingsprosjekter som for eksempel PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) har plassert Norge på nederste halvdel på tabellen over europeisk ungdoms kompetanse og ferdigheter,⁴ og disse relativt svake resultatene har også blitt koblet opp mot frafallet i videregående skole.

Derimot har det vært relativt lite fokus på elevers trivsel og mestring i skolehverdagen som forklaring på ovennevnte problemer.

Med bakgrunn i det ovenstående er hovedmålet for dette forskningsprosjektet å undersøke på hvilke områder elever ved et stort og et lite skolemiljø eventuelt har ulike oppfatninger av sosial trivsel og faglig mestring, og videre hvilken betydning disse oppfatningene får for elevenes motivasjon for å fullføre videregående skolegang.

Videre ønsker jeg å se nærmere på om det å få ros fra lærerne får betydning for elevenes oppfatning av egen situasjon i forbindelse med sosial trivsel og faglig mestring. I tillegg ønsker jeg å undersøke om ros fra lærerne kan ha en effekt på elevenes motivasjon for skolearbeid.

⁴ <http://www.pisa.no/>

1.3 Problemstillinger og forsknings spørsmål

Datainnsamlingen tilknyttet dette forskningsprosjektet har foregått via to ulike operasjoner og metoder; én kvalitativ og én kvantitativ undersøkelse.

Den første undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp kvalitative intervjuer på to bestemte videregående skoler med sikte på å besvare følgende problemstillinger;

På hvilke områder skiller elevenes oppfatning av sosial trivsel og faglig mestring i skolehverdagen seg i et stort og et lite skolemiljø?

Hvilken betydning har oppfatningen av sosial trivsel og faglig mestring for motivasjonen for å fullføre videregående skolegang for elevene tilknyttet disse skolemiljøene?

Forskerspørsmålene søkes videre belyst gjennom følgende forsknings spørsmål:

1. Hvordan er elevenes opplevelse av sosial trivsel på skolen?
2. Hvordan er elevenes opplevelse av faglig mestring på skolen?
3. Opplever de elevene som rapporterer høy sosial trivsel større faglig mestring på skolen enn de som ikke opplever sosial trivsel i like sterk grad?
4. Opplever de elevene som rapporterer høy sosial trivsel større motivasjon for å fullføre videregående skole enn de som ikke opplever sosial trivsel i like sterk grad?
5. Opplever de elevene som rapporterer høy faglig mestring større motivasjon for å fullføre videregående skole enn de som ikke opplever faglig mestring i like sterk grad?

Fase to av datainnsamlingen foregikk ved hjelp av et spørreskjema i samme forskningsfelt. Problemstillingen tilknyttet denne kvantitative undersøkelsen er som følger;

Hvilken betydning har det å få ros fra lærerne i forbindelse med egne faglige prestasjoner for opplevelsen av sosial trivsel og faglig mestring, samt motivasjonen for å gjøre en god innsats med skolearbeidet for disse elevene?

Problemstillingen søkes videre belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad opplever elevene å få ros fra lærerne?
2. Hvilken betydning har det å få ros fra lærerne for elevenes oppfattelse av faglig mestring og sosial trivsel?
3. Anser elevene ros fra lærerne som viktig for motivasjonen for å gjøre en god innsats med skolearbeidet?

1.4 Aktuelle begreper

I problemstillingene ovenfor er *sosial trivsel*, *faglig mestring*, *motivasjon*, samt *ros fra lærerne* viktige begreper.

Trivsel er et relativt komplisert begrep som vil bli nærmere omtalt i kapittel 2 av denne avhandlingen. Med *sosial trivsel* menes i denne sammenheng elevenes opplevelse av å ha venner og å føle seg inkludert i skolemiljøet.

Faglig mestring kan tolkes som den enkelte elev sin evne til å løse skolehverdagens faglige problemer på, mens begrepet *motivasjon* i forskerspørsmålene peker på elevenes vilje og ønske om å arbeide med skoleoppgavene, samt fullføre videregående skolegang.

Ros fra lærerne betyr i denne forbindelse at eleven mottar anerkjennelse fra læreren for faglige prestasjoner i forbindelse med skolearbeidet.

1.5 Avhandlingens videre struktur

I kapittel 2 presenterer jeg avhandlingens teoretiske referanseramme og utdyper sentrale begrep med tilknytning til dette. Disse begrepene er trivsel, mestring, ros og motivasjon, og blir presentert i tilknytning til aktuell litteratur og forskning.

Forskningsspørsmålene som er presentert tidligere har vært styrende for valg av metode, og kapittel 3 tar for seg de metodiske valg jeg har foretatt i forbindelse med forskningsprosjektet. Det gis en presentasjon av kvalitativ og kvantitativ metode med hovedvekt på områder innenfor disse to disiplinene som er relevante i forhold til denne avhandlingen. Videre vil jeg fokusere på prosjektets undersøkelsesdesign, før jeg gjør noen refleksjoner rundt validitet og reabilitet tilknyttet undersøkelsene. Datainnsamlingen blir gjort rede for ved hjelp av et nærmere blikk på kvalitativt intervju og kvantitativt spørreskjema, før de utvalg som er gjort i forbindelse med avhandlingen presenteres. Til slutt i kapitlet vil jeg si noe om analysen av datamaterialet.

Kapittel 4 tar for seg forskningsfunn fra de to ulike datainnsamlingene knyttet til aktuelle begreper i forskerspørsmål og den teoretiske referanserammen. Funnene tolkes og drøftes fortløpende etter hvert emne opp mot egen førforståelse og relevant teori.

I det siste kapitlet i avhandlingens hoveddel, kapittel 5, vil jeg gi en oppsummering av forskningsprosjektet. I dette kapitlet vil jeg også knytte forskningsspørsmålene til det innsamlede datamaterialet, for på den måten forsøke å se disse i sammenheng.

2. Teori og begrepsavklaringer

2.1. Trivsel

Trivsel er et begrep som ikke lar seg definere uten videre, likevel kan en forvente at de fleste har en oppfatning av hva "å trives" innebærer. I allmenntale brukes begrepet om situasjoner der individet har en følelse av velvære og tilfredsstillelse. En kan videre oppleve at ulike individer oppgir ulik grad av trivsel i og med samme situasjon, for eksempel vil enkelte oppgi at de "trives" med å jobbe med klart avgrensede arbeidsoppgaver som bagasjestuer på en flyplass, mens andre vil si det motsatte. Derav kan en slutte at trivsel er en individuell tilstand og følelse, og at det ikke nødvendigvis kan settes allmenngyldige kriterier for hva som tilsier trivsel i enkelte situasjoner. Diener (1984) peker på at trivsel er en subjektiv opplevelse, og at vi ut fra egne, individuelle kriterier avgjør om vi trives.

Hva er det så som avgjør trivsel i skolesituasjonen og i klasserommet? Imsen (2003) retter oppmerksomheten mot det faktum at både det fysiske og det sosiale miljøet har stor betydning for elevenes trivsel. Hun definerer det gode klassemiljøet som et miljø som er bestående av vennskap og samhold, men imøteser samtidig et godt fysisk skolemiljø som en viktig faktor for elevenes trivsel (ibid:149). Imsen tilkjenner videre en oppfatning av at trivsel er en forutsetning for effektiv læring, og videre at en positiv selvoppfatning synes å være viktig for gode prestasjoner (ibid:143). I skolesammenheng vil mange slutte seg til disse tankene, og dra slutninger om at trivsel dermed medfører gode resultater. Dette er ingen absolutt sannhet, tvært om er det flere som argumenterer for det motsatte. Arild Tjeldvoll (2002) hevder at trivsel ikke automatisk gir god læring. Han peker i stedet på det at "*ekte trivsel oppstår når eleven anstrenger seg, oppnår kunnskapsresultater og får bedre selvbylde.*"⁵

Dette innebærer at *ekte* trivsel kommer som et resultat av godt læringstrykk, det vil si at eleven gjennom å prioritere arbeid med fagstoffet oppnår faglig utbytte, og dermed også personlig vekst. Dette fremhever at trivselsbegrepet er knyttet til individuelle faktorer, men at disse kan oppnås gjennom målrettet arbeid med skolearbeidet.

⁵([http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filcr/Lektorbladet%20\(filmappe\)/lektorbladet_no3.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filcr/Lektorbladet%20(filmappe)/lektorbladet_no3.pdf)).

Kan en så identifisere *falsk* trivsel, og i så fall, hva innebærer dette begrepet? Hvis *ekte* trivsel er en situasjon hvor eleven oppnår faglig utbytte og personlig vekst, må *falsk* trivsel i så fall tilføre eleven noe annet som gir en form for tilfredsstillelse. Johansen (2009) hevder at dagens skole ”inneholder mengder av *uhensiktsmessig trivsel*” (ibid:164). Han beskriver en situasjon der elevene opplever en høy grad av trivsel, på tross av at skolemiljøet er preget av bråk og uro, noe som gir negative følger for det faglige utbyttet. Dette innebærer at *elevfølt* trivsel i noen sammenhenger kan identifiseres som *falsk* trivsel, og denne har videre nødvendigvis ingen tilknytning til *ekte* trivsel.

De ovenstående betraktninger rundt trivselsbegrepet leder en inn på at dette kan ha flere dimensjoner, blant annet synes det klart at en kan skille mellom sosial trivsel og faglig trivsel, og at disse videre ikke nødvendigvis står i et gjensidig avhengighetsforhold. Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til tredje klasse i videregående skole uttrykker sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen. Undersøkelsen har fått navnet ”Elevundersøkelsen”, og er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet av opplæringen i skolen.⁶

I analysene av ”Elevundersøkelsen” kommer det frem at sosial trivsel knyttes nært opp mot sosial inkludering og dermed følelsen av å ha venner og være en anerkjent faktor i elevmiljøet, mens faglig trivsel først og fremst defineres som graden av tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger.⁷

Skaalvik (2005) referert i Skarheim (2005) slutter seg til dette og fremholder at den sosiale delen av trivsel er nært forbundet med trygghet og opplevelsen av å ha venner, mens faglig trivsel avhenger av at eleven eksponeres for oppgaver i skolen som er meningsfulle og gir mening.

Furre m.fl. (2006) omtaler i sin analyse av Elevundersøkelsen i 2006, trivsel som et begrep over flere dimensjoner, og at en må skille mellom faglig og sosial trivsel:

”Med sosial trivsel menes i skolesammenheng at det sosiale samværet mellom elevene er trygt og godt. At elevene har glede av samvær, føler seg trygge i den sosiale konteksten, at de føler de har venner blant medelevene og at de føler seg verdsatt. Dette fører til at de ser fram til

⁶ (www.udir.no)

⁷ (<http://elev.no/wshow.aspx?id=540>)

sosiale samvær i seg selv, uavhengig av hvilke aktivitet de er engasjert i. Denne sosiale trivselen antar vi derfor er relativt uavhengig av interessen for det faglige innholdet i skolen. Vi antar at det som fører fram til sosial trivsel, er at elevene føler seg sosialt inkludert. Med faglig trivsel mener vi interessen for de faglige aktiviteter og glede over å lære, mestre og få innsikt.”
(Ibid:68).

Haugen (1994) er av den oppfatning av at trivsel kan anses som en holdning hos individet/eleven og sier:

”Trivsel refererer til elevens kapasitet til å kunne reagere med positive eller negative affekter avhengig av i hvilken grad eleven får tilfredsstillt sine forventninger til intellektuelle og kreative ytelser samt sosiale samværsformer.” (Ibid:164).

Dette innebærer at ulike elever har ulike forventninger både til egne faglige prestasjoner og sosialt samvær i skolen, og at elevenes emosjonelle syn på skolen er avhengig av i hvilken grad elevene innfrir og får innfridd disse forventningene (ibid: 165).

Videre kan en hevde at innfrielsen av elevenes forventninger på ulike områder kan ses i sammenheng med å tilfredsstille de samme elevenes ulike behov, og at tilfredsstillelsen av disse behovene dermed får betydning for opplevelsen av trivsel. Den amerikanske humanisten Abraham Maslow (1954) utviklet en grafisk modell i pyramideform over menneskelige behov, der de mest grunnleggende behovene er lokalisert i bunnen av modellen. Modellen består av totalt fem nivåer som illustrerer hvert sitt behov; fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, behov for anerkjennelse og behov for selvrealisering.

Fysiologiske behov peker på de grunnleggende behov mennesket har for å overleve, mat, vann, søvn og så videre. Når grunnleggende behov er oppfylt, vil mennesket i følge Maslow erfare behov for trygghet i kombinasjon med andre sosiale behov. I skolesammenheng kan en se disse begrepene opp mot opplevelsen av å ha venner og sosial trivsel.

Videre har mennesket i følge modellen behov for anerkjennelse og selvrealisering. I skolen henger tilfredsstillelsen av disse behovene sammen med å mestre utfordringer, utvikling og realisering av evner og kunnskaper, samt faglig trivsel.

2.2 Mestring

Mestring er et begrep som er mye anvendt i medisinsk litteratur, og er da ofte benyttet i forbindelse med utfordringer i det å leve med alvorlige sykdommer, funksjonsnedsettelse og lignende. I skoleverket har mestring blitt tillagt stor vekt i forbindelse med undervisning av utviklingshemmede elever, da det lenge har vært ansett for viktig at elever med funksjonsnedsettelse opplever mestring fremfor fokus på begrensninger som følge av funksjonsnedsettelsen.

I dagligtale forbinder vi mestring med å greie å gjøre noe, eller utrette noe. I den forbindelse blir det tydelig at hver enkelt har ulike behov for mestring, noe som innebærer at det finnes ulike grader av mestring. Grue (2001) beskriver mestring som *"menneskers evne til å forholde seg til de utfordringer og påkjenninger en møter i livet"* (ibid:140).

Ulike individer møter ulike utfordringer i livet, noe som også kan relateres til skolehverdagen. Elevene har ulike forutsetninger for å fungere i skolen og mestring kan derfor i denne sammenhengen forstås som den enkelte elev sin evne til å være i stand til å løse ulike oppgaver.

Antonovsky (2004) mente at individets *"opplevelse av sammenheng"* (ibid:152) var avgjørende for individets motstandsdyktighet eller evne til å mestre tilværelsen. Han pekte på tre faktorer som spesielt viktige i forbindelse med mestring; forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet.

Førstnevnte begrep innebærer i denne sammenhengen at eleven har behov for å forstå sin egen skolehverdag, og at denne derfor må fremstå som tydelig og strukturert. Enkle timeplaner kan være et godt bilde på hvordan en kan skape forståelse og struktur for skolehverdagen hos den enkelte.

Med håndterbarhet mener Antonovsky at individet må ha en opplevelse av å besitte de nødvendige ressurser for å takle ulike situasjoner i livet. For en skoleelev er det viktig å ha tro på at en innehar de nødvendige forutsetninger for å kunne løse sine arbeidsoppgaver, og det er i så måte en viktig oppgave for aktørene rundt eleven å hjelpe denne til en slik forståelse.

Den siste faktoren i denne mestringsmodellen kan sies å ha spesielt stor relevans i skolen; meningsfullhet. En av de store utfordringene i skolen er å hjelpe eleven til å se at denne er delaktig i sitt eget liv. Mange elever feiler å se relevansen av å løse sine arbeidsoppgaver, og klarer ikke å se betydningen av å overføre lærdommen en erverver gjennom å løse disse til senere livssituasjon. Dersom eleven ikke anser det som meningsfullt å løse sine skoleoppgaver eller ikke har en opplevelse av å være delaktig i det som skjer, kort sagt: ikke ser "vitsen" med fagstoffet, vil denne ikke oppleve følelsen av sammenheng, og dermed ha vansker med å mestre tilværelsen i skolen.

Mestring handler altså om måter å løse hverdagens utfordringer på. Opplevelsen av god eller dårlig mestring henger derfor sammen med evnen til å finne konstruktive løsninger på utfordringer vi støter på. Sommerschild (1999) tok utgangspunkt i blant annet Antonovskys sine teorier og utviklet sin egen modell for mestring som hun kalte "*Mestringens vilkår*" (ibid:58)

Mestringens vilkår

Tilhørighet

DYADEN
minst en nær fortrolig

FAMILIEN
forutsigbarhet, bekreftelse,
tilhørighet

NETTVERKET
fellesskapet i verdier
sosial støtte

↓
Egenverd
↓
Motstandskraft

Kompetanse

kunne noe

være til nytte

få og ta ansvar

utfolde nestekjærighet

møte og mestre
motgang

Sommerschild (1999) bygde sin modell for mestring i hovedsak på begrepene tilhørighet og kompetanse. Disse to begrepene, med sine underpunkter, er bestemmende for individets egenverd, noe som igjen avgjør individets motstandskraft mot de utfordringer en møter. Denne modellen tok sitt utgangspunkt i den såkalte resiliensforskningen, det vil si studiet av

hvorfor enkelte barn som har et dårlig utgangspunkt og derfor trues av sterk motgang greier seg, mens andre ikke makter det samme (Masten og Powell 2003).

Den ene delen av modellen mener Sommerschild (1999) illustrerer hva som skal til for å skape tilhørighet. Følelsen av tilhørighet er viktig for å stimulere individets følelse av egenverd, og kan ses opp mot ulike sosiale betingelser og funksjoner.

Det å ha minst en person som individet anser som en nær fortrolig er en trygghets- og tilhørighetsutløsende faktor, noe som er spesielt viktig i et barns første leveår. Denne nære personen kan, i de tilfeller hvor familien ikke stiller opp, erstatte noe av det tapet barnet opplever som en følge av at familien "ikke er der", og kan således gi gode vilkår for utvikling av tilhørighet. Dette defineres i faglitteraturen som *beskyttelsesfaktorer* (Rutter 1985). Rutter sier blant annet: "*What seems to be important for protection is a secure relationship with someone*" (ibid:603).

Dette kan også relateres til skoleverdenen, og peker da på det å ha venner i klassen og i skolemiljøet som helhet.

Familien er en innlysende faktor for stimulering av følelsen av tilhørighet. Det å ha forutsigbare voksne i ens nærhet, bekrefter individets tilværelse og funksjon, noe som tilfører ytterligere en dimensjon av trygghet til oppveksten. Familien vil ha en spesielt viktig funksjon i de tilfeller hvor individet mangler den nære fortrolige personen, og kan gjennom stabil og nær samhandling minske savnet av den nære fortrolige. En møter relativt ofte elever som er ensomme i den grad at de ikke har en "bestevenn" eller nær fortrolig, men likevel er velfungerende medlemmer av så vel klasse- som skolemiljø. Det er nærliggende å tro at disse elevene får bekreftet sin tilhørighet gjennom familien eller andre stabile voksne i sin nærhet.

Den tredje tilhørighetsfaktoren i denne modellen er nettverk. Et individs nettverk kan defineres som hele dets omgangskrets; familiære venner, klassekamerater, fritidskamerater og så videre. Alle personer i et individs omgangskrets vil dermed være med på å overføre fellesskapets verdier til individet, og dermed ha en normgivende funksjon. Nettverkets kvalitet som sosial støtte, er viktig for elever som ønsker tilhørighet. Det å ha en følelse av at en ikke står alene, men at en har personer i sin nærhet som vil deg vel og aksepterer deg som du er, kan være utslagsgivende for elevens ønske og håp om å mestre skolehverdagen.

Gunnerstad (2007) hevder at et kvalitativt godt nettverk vil bidra til økt motstandskraft gjennom minsket sårbarhet, noe som i neste ledd påvirker mestringsevnen.

Del to av Sommerschild (1999) sin mestringsmodell fokuserer på kompetanse. Gunnerstad (2007) hevder at det å mestre ulike aktiviteter og ferdigheter, har vist seg å fungere som en beskyttelsesfaktor. Dette innebærer at individets følelse av at det kan noe vil være med på å styrke individets selvfølelse og dermed øke egenverden. Fra skolen kan en rapportere om utallige eksempler på nettopp dette. Elever som sliter med det teoretiske fagstoffet, men som viser seg å ha gode ferdigheter i praktiske fag, opplever aksept og ros fra medelever og andre for sine ferdigheter.

Modellens neste tre punkter, være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet, er alle faktorer som kan bidra til å styrke ethvert individs egenverd, og er ifølge Sommerschild egenskaper som blir for lite stimulert i vår moderne verden. Disse faktorene har nær relevans til det Antonovsky kaller *meningsfullhet* (Antonovsky 2004:152), og er således viktige for å hjelpe individet til å se at også dette kan være en positiv faktor i eget og andres liv.

Det siste kompetansepunkt i modellen er *møte og mestre motgang*. Nok en gang er det nærliggende å relatere dette til Antonovsky sine mestrings teorier, og da spesielt til det han kaller *opplevelse av sammenheng* (ibid:152). For å mestre tilværelsen er individet nødt til å nyttiggjøre seg dette tankesettets tre hovedelementer; en må forstå situasjonen, ha tro på at en kan løse den, og til slutt finne det meningsfullt å endre situasjonen.

2.3 Ros

Ros er et begrep som for mange er identifiserbart med anerkjennelse og verbal oppmuntring. Imidlertid legger enkelte forskere stor innsats i å skille disse begrepene fra hverandre, blant annet med bakgrunn i at ros kan sies å rette seg mot personlige karaktertrekk, oppmuntring mot konkrete handlinger og anerkjennelse mot bekreftelse av individets egen opplevelse (Tveit 2012:11). Videre fokuserer annen forskning på å differensiere negativ og positiv bruk av ros. Når ros blir brukt negativt i skolesammenheng kan det medføre at elever føler seg både uthengt, isolert og som gjenstand for urettferdighet, mens positiv bruk av ros kan danne grunnlag for motivasjon og utvikling (ibid:12).

I den videre fremstillingen er det den positive bruken av begrepet ros som vil bli omhandlet.

Erfaringsmessig kan ros ha positive følger på flere områder, og da kanskje spesielt i forbindelse med forsterkning av ønsket atferd. I skolesammenheng gjøres det da også utstrakt bruk av ros som et virkemiddel i forbindelse med dette. I videregående skole erfarer en for eksempel ofte at lærere roser elever for korrekt atferd i forbindelse med betjening av maskineri på verkstedet. Generelt kan en si at tendensen er at det som får oppmerksomhet gjentar seg, slik at en i skolen kan stimulere ønsket atferd hos elevene ved å gi ros når denne inntreffer.

Men ros kan også ha andre positive fordeler. Blant annet har ros også en betydning i arbeidet med å skape trivsel og positivt læringsmiljø (Tvedt 2005:13). Både positiv og negativ oppmerksomhet påvirker elevenes atferd, og positiv oppmerksomhet i form av ros vil således medvirke til at fokus settes på positive verdier, noe som bidrar til et harmonisk klassemiljø. For eksempel er min erfaring fra skole og psykiatri at ungdom med problematferd har større behov enn andre for ros og positiv oppmerksomhet. Dette er en type ungdom som kan være vanskelig å finne verdige for ros, noe som gjør det desto viktigere å benytte seg av ros når ungdommens atferd tilsier det. Bruk av ros og positiv oppmerksomhet for å belønne atferden, vil for de fleste ungdommer medføre motivasjon til å opprettholde atferden.

Tveit (2012) mener at lærere roser for lite, og også at rosen blir gitt på feil måte. Videre peker han på at det synes å være enighet om at ros bidrar til å styrke indre motivasjon, skape trivsel og bygge gode relasjoner, men at dette krever at en er bevisst på hvordan en bruker ros. Tveit skiller mellom *ineffektiv* og *effektiv* ros (ibid:20), der ineffektiv ros er ros som av ulike årsaker gis på feil måte og dermed virker mot sin hensikt. Effektiv ros er derimot ros som bidrar til positive konsekvenser for eleven og læringsmiljøet. I den forbindelse har han utviklet ti prinsipper som han mener er nødvendig å ta hensyn til for at ros skal være effektiv;

- 1. Rosen må være konkret, målrettet og tilpasset den enkelte*
- 2. De som får minst ros, trenger det mest*
- 3. Bruk av grupperos fremmer tilhørighet*
- 4. Rosen må være ekte og gis med varme og entusiasme*
- 5. Gi ros til prosess og forsøk og ikke bare til resultatet*
- 6. Hold rosen ren*
- 7. Rosen må gis et informativt innhold og uttrykke klare og realistiske forventninger*
- 8. Gi ros umiddelbart*

9. *Hjelp barnet til å rose seg selv*

10. *Tren på å rose hverandre* (Tveit 2012:20-26)

2.4 Motivasjon

Motivasjon er et begrep som mange vil identifisere med drivkraft. I den sammenheng kan en si at individets handlinger og atferd i ulike situasjoner er motivert av et eller annet. I skolesammenheng kan en si at elevens motivasjon for skolearbeid er viktig for elevens innsats, forståelse av lærestoff, ønske om hjelp ved problemer og så videre (Skaalvik og Skaalvik 2011:11).

I enkelte tilfeller kan en oppleve at motivasjonen til atferd og handlinger er styrt av egeninteresse og nysgjerrighet, og i disse tilfellene er videre aktiviteten som fremkommer et mål i seg selv for individet. Dette kalles indre motivasjon (ibid:11).

Ved bruk av lystbetonte aktiviteter og oppgaver som fanger elevens interesse og oppmerksomhet, kan en stimulere elevens indre motivasjon. Elevens interesse for og lyst til å jobbe med skoleoppgavene vekkes, og det å løse oppgaven blir et mål i seg selv. Belønningen for eleven i denne situasjonen blir det å mestre oppgaven.

I de tilfeller hvor individet er avhengig av en form for ytre belønning for å gjennomføre en aktivitet, kan en si at aktiviteten er styrt av ytre motivasjon. I slike tilfeller blir oppgavene noe elevene identifiserer som noe de må gjennom uavhengig av egeninteresse, og dette medfører at målet blir å bli ferdig med oppgaven på en best mulig måte. Belønningen for å løse oppgavene består av ytre faktorer som ros, karakterer eller andre ytre goder (Skaalvik og Skaalvik 2005:163).

2.4.1 Motivasjon innenfor ulike læringssyn

Motivasjonsforskning har blant annet som siktemål å skaffe innsikt i hvordan individet får en opplevelse av motivasjon. Teorier om motivasjon har blitt lansert innenfor mange ulike disipliner, og har således fotfeste i flere ulike læringssyn, blant annet kognitivistiske, humanistiske og behavioristiske. Herunder vil motivasjon tilknyttet disse læringssyn få en kort presentasjon, i tillegg til motivasjon i tilknytning til sosial læringsteori.

I et kognitivistisk læringssyn fremstilles mennesket som nysgjerrig og kunnskapsøkende. Dette innebærer at mennesket har et behov for å søke kunnskap i tilknytning til å se etter mønstre og sammenhenger i tilværelsen. Denne tradisjonen tillegger mennesket en iboende trang til å søke og mestre utfordringer i dagliglivet, som i skolesammenheng kan sammenlignes med elevens indre motivasjon til å løse skolefaglige oppgaver. I sammenheng med ovenstående betraktninger om indre motivasjon, blir elevens forventninger til seg selv og egne evner dermed avgjørende for graden av motivasjon (Imsen 2003:145).

Behaviorismen fokuserer i større grad på ytre belønning, og har som utgangspunkt at menneskets handlinger er styrt av konsekvensene av handlingene. Dette innebærer at handlinger som fører til en konsekvens som for individet anses som et gode medfører gjentakelse av atferd, mens handlinger som fører til negative konsekvenser for individet har mindre sannsynlighet for gjentakelse. Dette læringssynet formidler et budskap om at elevens motivasjon for skolearbeid avhenger av konsekvensen av elevens handlinger (Manger 2012:19).

I et humanistisk læringssyn vektlegges menneskets iboende behov tilknyttet trygghet, sosial tilknytning og selvrespekt, og videre at mennesket har en indre motivasjon til å bidra med positive gjerninger i et sosialt miljø (ibid:20). Dette innebærer at individets behov er grunnleggende for motivasjonen, og at, det i likhet med i et kognitivistisk læringssyn, er indre drivkrefter som styrer individets handlinger.

Dette tilsier at elevens motivasjon er styrt av indre verdier og behov, og at motivasjonen for skolearbeid må ses i sammenheng med hvilke behov eleven søker å få tilfredsstilt.

I sosial læringsteori regnes motivasjon som et produkt av forventning og verdi⁸. Dette innebærer i skolesammenheng at elevens forventning om egen mestring i forbindelse med arbeidet med skoleoppgavene i kombinasjon med verdien av arbeidet utgjør graden av motivasjon, noe som dermed viser til at elevens motivasjon avhenger av både indre og ytre forsterkning.

⁸ http://snl.no/sml_artikkel/1%C3%A6ringsteori

3. Metodiske valg

Tema og problemstillinger for dette forskningsprosjektet har medført metodiske utfordringer. For eksempel har jeg gjennom hele prosessen sett det som en stor utfordring å velge riktig metode for å innhente data. Valget av metode er avgjørende for om forsker klarer å tilføre forskningsprosessen god og relevant informasjon vedrørende tema. Metodevalget må også være forenlig med temaet for prosjektet, noe som betyr at dette forskningsprosjektets tema og problemstillinger legger direkte føringer for hvilken metode som bør benyttes (Halvorsen 2003:129).

Et annet spørsmål var om metodevalget ville gi tilstrekkelig informasjon for å belyse forskningsspørsmålene, eller om det ville vise seg nødvendig å innhente supplerende informasjon fra andre kilder. I forhold til mitt forskningsprosjekt er det videre et faktum at en skal forsøke å finne gyldige fellesnevner vedrørende flere forhold tilknyttet elevens oppfattelse av til dels abstrakte begreper, som for eksempel sosial trivsel og motivasjon, ved to svært ulike skoler og i to antatt svært ulike skolemiljø, noe som stiller store krav til så vel metodevalg som innfallsvinkel og tilnærming til tema.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble det i en tidlig fase av prosjektet planlagt en forskningsdesign med kvalitativ metode, der innsamling av data fra informanter gjennom kvalitative intervju skulle sørge for å besvare forskerspørsmålene. Imidlertid har den metodiske tilnærmingen til prosjektet vært gjenstand for fortløpende overveielser, og det ble på ett tidspunkt i arbeidet besluttet at en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode ville kunne gi et mer utfyllende svar på nevnte forskerspørsmål. Slike endringer underveis i forskningsprosessen er noen ganger nødvendige, mye på grunn av at man i utgangspunktet ikke kan være sikker på hvilke data innsamlingen frembringer (Wadel1991:78). Dette medførte en justering av den metodiske tilnærmingen til prosjektet, og medførte videre en ekstra runde med rekruttering av respondenter, innsamling av datamateriale ved hjelp av spørreskjema, samt analyse av datamaterialet.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

I en forskningsprosess skiller en videre mellom to ulike typer metoder, kvalitative og kvantitative metoder.

"Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall" (Thagaard 2009:17).

Kvantitativ metode brukes i stor grad i ulike spørreundersøkelser der hovedhensikten er at en ut ifra svarene til et lite utvalg skal kunne trekke slutninger vedrørende hele populasjonen. Dette innebærer en systematisk innsamling av sammenlignbare opplysninger, uttrykker disse i form og tall, for så å foreta en analyse av mønsteret i tallmaterialet (Hellevik 2002:8).

Kvantitativ metode blir på grunn av sin objektive tilnærming til forskningsfeltet av flere oppfattet som mer vitenskapelig enn andre metoder (Holme og Solvang 1996:141). Ved hjelp av denne metoden kan en del forhold fremstilles i tallstørrelser, noe som gir et preg av objektivitet og "sannhet". I dagliglivet kan en se at denne fremgangsmåten er mye brukt av reklameindustrien, nettopp på grunn av at forhold som tallfestes kan presenteres på en slik måte at mange oppfatter opplysningene som fremkommer som vitenskapelige. Imidlertid er sannheten at slike forhold med letthet kan misbrukes, ofte av andre brukere enn selve forskeren, og dermed kan gjøre stor skade på seriøs forskning (ibid: 141).

Utgangspunktet for kvantitativ metode er at forskeren selv skal observere på avstand, forskeren skal ikke selv være en del av det som observeres. Dette innebærer derimot ikke at forskeren er totalt objektiv og verdinøytral, forskeren vil uunngåelig ha en før-forståelse basert på utdanning, sosial bakgrunn, etnisitet og så videre, av fenomenet som skal studeres, noe som kan føre til at ulike forskere har ulik forståelse og tilnærming til samme forskningsfelt (ibid: 143).

Der kvantitativ metode forutsetter en objektiv tilnærming og et distansert forhold til forskningen, gir kvalitativ forskning *"mulighet for observasjon av den tette prosessuelle utvikling blant mennesker i samarbeid og samhandling"* (Johansen 2009:95). Dette innebærer at kvalitativ forskning befatter seg med prosesser, utvikling og meninger som ikke lar seg måle i form og tall, og at disse observeres i nær kontakt med menneskene som utøver disse.

Befring (2007) er av den oppfatning at innenfor kvalitativ forskning er folk sine opplevelser og forståelsen av den situasjonene de er i og hverdagslivet deres er i fokus (ibid:29). I kvalitativ metode er videre et av kjennetegnene ”*fraværet av én analytisk hovedretning*” (Johannesen, m. fl. 2004:80). Dette innebærer at kvalitative undersøkelser kan foretas på flere ulike måter. Denne ”metode-friheten” må derimot ikke ekskludere det faktum at et endelig valg av metode må gjøres, og at dette valget får innvirkning for det senere arbeidet i prosessen. Grønmo (2004) peker på ytterligere en frihet, nemlig det faktum at en i kvalitative studier har stor grad av fleksibilitet, og at denne fleksibiliteten kan benyttes i de tilfeller hvor erfaringer og utfordringer underveis i undersøkelsesprosessen tydeliggjør behov for å endre opplegget (Grønmo 2004:131). Dette innebærer at en underveis i for eksempel et gruppeintervju, kan ”vandre bort fra manus” og i stedet forfølge nye og interessante momenter som fremkommer i løpet av intervjuet.

Et annet viktig moment med kvalitativ metode er at nærheten til informanter kombinert med en fleksibel design, muliggjør gode og relevante tolkninger. Videre innebærer forskerens nærvær i de mest brukte kvalitative metodene, deltakende observasjon og intervju, at denne har mulighet til å influere datainnsamlingen og informantens holdninger. Dette kan gi både positive og negative følger for datainnsamlingen, og det er derfor viktig at forskeren tenker over at han eller hun kan prege informantens ytringer i noen grad (Thagaard 2009:19).

I forbindelse med dette forskningsprosjektet er begge de to nevnte metodene blitt anvendt. Første ledd i datainnsamlingen foregikk ved hjelp av kvalitative intervjuer, mens del to har tatt sitt utgangspunkt i kvantitative spørreskjema. Valget av kvalitative intervju ga mulighet til å sette fokus på informantenes opplevelse og egen forståelse av egen situasjon tilknyttet prosjektets tema, mens de kvantitative spørreskjemaene ga muligheten til å gjennomføre nærmere undersøkelser av fenomener som fremkom i datamaterialet fra intervjuene.

3.1.1 Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming

Kvalitative tilnærminger til undersøkelser har en lang og tradisjonsrik historie, og slike tilnærminger har vært benyttet innenfor en rekke ulike disipliner. Det er videre ingen bred enighet i forskermiljø om at enkelte kvalitative forskningsdesign er å foretrekke fremfor andre (Johannesen, m.fl. 2004:80). I det videre vil jeg derfor konsentrere meg om å presentere en

kvalitativ forskningsdesign som jeg har anvendt i forbindelse med dette forskningsprosjektet, nemlig det fenomenologiske.

I en fenomenologisk tilnærming til en forskningsprosess, vektlegges det ”å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen” (Johannesen, m.fl. 2004:80). Ser man dette utsagnet opp mot tidligere nevnte problemstilling, skjønner vi at fenomenet i dette tilfellet er opplevelsen av sosial trivsel, og at det essensielle i dette forskningsprosjektet er å beskrive elevenes forståelse av denne opplevelsen.

Med andre ord handler det om å forsøke å finne ut hvordan eleven erfarer og opplever sin verden, og søke å oppnå en forståelse av den dypere meningen i elevens erfaringer (Thagaard 2009:38).

Målet i en fenomenologisk tilnærming er altså å få innsikt i og forståelse av andres verden. Dette innebærer at forskeren må være åpen for informantens erfaringer, og videre at forskeren setter seg selv til side og forsøker å forstå meningen med fenomen sett gjennom informantens øyne (Johannesen, m.fl. 2004:80). Videre betyr dette at forskeren må tolke informantens utsagn og gjerninger i den riktige kontekstuelle sammenheng, det vil si at informantens ytringer må ses i sammenheng med den virkelighet de fremkommer i. Dette fordi begreper kan ha ulik betydning i ulike miljø og ulike situasjoner. I tilknytning til dette blir det også viktig at forskeren bruker et språk som står i samsvar med informanten og referanserammene ellers, slik at forskeren blir bedre i stand til å beskrive informantens oppfatning og erfaring av omverdenen.

Creswell (1998) referert i Johannesen, m.fl. (2004:81) sier at fenomenologisk design har tre viktige trinn; forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering.

I forberedelsesdelen søker forskeren å forstå perspektivene som ligger til grunn for fenomenologien som filosofi og forskningsmetode, og konstruerer i henhold til dette et forskningsspørsmål eller en problemstilling som søker å forstå meningen med det fenomen forskeren studerer. Problemstillingen må videre ta hensyn til det faktum at den skal bli belyst gjennom informantenes beskrivelser av erfaringer.

Trinn to er selve datainnsamlingen, og forskeren søker her å innhente informasjon fra personer som er relevante i forhold til tema og problemstilling. I fenomenologisk perspektiv ligger kvalitative studier av individets opplevelse av sin verden til grunn for de mer abstrakte

vitenskapelige studiene av verden. Forskeren må derfor ta i bruk en metode for datainnsamling som gir tilgang til informantens opplevelse av seg selv og omverdenen. En mye brukt metode i fenomenologien er det kvalitative intervju, og det er også blitt brukt i dette forskningsprosjektet.

Tredje og siste trinn består av analyse og rapportering. Det finnes flere måter å analysere fenomenologisk materiale på, og felles for en del av disse er at man søker å kategorisere det som fremkommer i intervjuene, for så forsøke å se mønstre og sammenhenger som er relevante i forhold til problemstilling og tema. Etter å ha utført en systematisk analyse av meningsbærende elementer, omskriver forskeren teksten fra informantenes dagligtale til et språk mer tilpasset en forskningsrapport.

All analyse innebærer til en viss grad tolkning, og forskeren må også tolke utsagn og signaler fra informantene gjennom hele intervjuprosessen. Dette er en nødvendig og viktig handling, men den krever at forskeren er bevisst sin rolle. Eventuelle utsagn må tolkes som en del av en helhet, da det kan være at det er kun plassert i en helhet at utsagnet blir så meningsbærende som informanten ønsket det skulle bli.

Dette forskningsprosjektet har vært gjenstand for en fenomenologisk tilnærming i forbindelse med anvendelse av kvalitativ metode. Utgangspunktet for intervjuene var å få en større innsikt i informantens opplevelse av egen verden. Videre har det vært viktig å sette informantens ytringer inn i den riktige kontekstuelle sammenheng, dette for å gi et best mulig utgangspunkt for å beskrive informantens opplevelse i det videre analysearbeidet.

3.1.2 Metodetriangulering

I noen tilfeller kan det i en forskningsprosess være fruktbart å benytte ulike datainnsamlingsmetoder. Det er flere ulike måter å gjøre dette på, og i tilknytning til dette forskningsprosjektet har data fra et kvalitativt intervju dannet grobunn for en kvantitativ datainnsamling i form av et spørreskjema.

Dette vil da medføre at metodebruken tilknyttet dette forskningsprosjektet har blitt utvidet fra å være knyttet til kun én metode til å inneha en flermetodisk tilnærming (Befring 2007:49). Dette kalles også triangulering, noe som innebærer at den forskningsmessige tilnærmingen til

temaet tar i bruk to ulike perspektiv for å finne frem et tredje perspektiv, med andre ord, at en tar i bruk to forskjellige metoder i samme prosjekt (Thagaard 2009:18).

Utgangspunktet for triangulering som prosedyre for å belyse et problem eller en problemstilling, er som oftest for å sikre kvaliteten på en studie (Postholm 2005:138), noe som også er tilfellet her. Jeg har tatt utgangspunkt i opplysninger som fremkom i dataene fra de kvalitative intervjuene, og gjennomført en kvantitativ datainnsamling i form av et spørreskjema for å etterprøve om enkelte av opplysningene fra intervjuene medførte riktighet. Gjennom det kvantitative spørreskjemaet ble det således mulig å ta tak i utvalgte data fra et begrenset antall kvalitative intervju, og innhente nye opplysninger tilknyttet disse dataene fra et langt større antall informanter.

3.1.3 Kvantitativ metode og gruppe-enquete

Det finnes flere ulike måter å samle inn kvantitative data på, og spørreskjema kan sies å være en av de vanligste. Et annet navn for spørreskjema kan også være *enquete* (Johannesen, m.fl. 2004:249). I forbindelse med dette forskningsprosjektet har jeg gjennomført en såkalt *gruppe-enquete* (Halvorsen 2003:141), noe som innebærer at jeg har levert ut spørreskjemaer til en gruppe personer som har fylt ut disse mens jeg var til stede.

Ulike spørreskjema kan ha ulike utforminger og ulike innfallsvinkler. For eksempel skiller en mellom åpne spørreskjema der informanten får skrive ned svarene ved hjelp av egne ord, og såkalt lukkede eller prestrukturerte spørreskjema der svaralternativene er oppgitt på forhånd (Johannesen, m.fl. 2004:251). Lukkede spørreskjema har flere fordeler, blant annet letter de intervjuers arbeid, koding av svar og gjør det enkelt for informanten å fylle ut skjemaet. De største ulempene ved slike spørreskjema er at de utelater alternative svar på spørsmålene som stilles og at informanten dermed kan oppleve å svare feil hvis han eller hun ikke finner et egnet alternativ. Dette innebærer at det blir av største viktighet å formulere spørsmålene i skjemaet på en slik måte at de ikke gir rom for tvil, samtidig som de besvarer forskerspørsmålene (ibid:250).

3.2 Deduktiv og induktiv innfallsvinkel

Enhver seriøs forskning må styres av et metodevalg som muliggjør vitenskapelige undersøkelser, det vil si, avgjøre om våre kunnskaper, fortolkninger og viten medfører riktighet eller ikke. Valget av hvilken metode som er hensiktsmessig i det enkelte tilfelle, styres ofte av undersøkelsens formål, hva vi vil undersøke, hvilken informasjon vi vil ha frem og så videre.

Valg av metode vil også la seg påvirke av hvilken innfallsvinkel forskeren velger. Faller valget på å verifisere teorier på bakgrunn av den informasjon en har samlet inn, betegner en forskningsprosessen som deduktiv (Thagaard 2009:189). Dette vil si at generelle påstander eller teorier testes ved å samle inn data/informasjon som kan belyse teoriene. Halvorsen (2003) påpeker at en deduktiv tilnærming tar sikte på å teste holdbarheten av ulike teorier gjennom hypotesetesting, og trekker et skille mellom deduktiv og induktiv forskning (Halvorsen 2003:79).

I induktiv forskning er det vanlig å starte forskningsprosessen med å samle inn data, for så å søke etter mønstre som kan omgjøres til teorier (Johannesen, m.fl. 2004:53). Imidlertid er det tradisjon for at forskning benytter seg av både deduktiv og induktiv forskning på samme tid, og dermed at *”forskningsprosessen karakteriseres ved en veksling mellom induktive og deduktive faser”* (Thagaard 2009:189).

I tilknytning til dette forskningsprosjektet kan en hevde at det har funnet sted en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Forskningsprosjektet startet med en datainnsamling ved hjelp av kvalitative intervjuer. På bakgrunn av dette materialet ble det utviklet en del teorier i tråd med retningslinjene for induktiv tilnærming til forskningsprosessen. Videre ble disse teoriene og deres holdbarhet forsøkt verifisert gjennom informasjon innsamlet gjennom ytterligere en datainnsamling i form av kvantitative spørreskjema, noe en kan hevde er en deduktiv innfallsvinkel til forskningen.

3.3 Design

En plan for hvordan et forskningsprosjekt kan legges opp, benevnes ofte som en *design* (Ringdal 2007:22). Dette innebærer at det blir synliggjort hvilke retningslinjer forskeren tenker å følge gjennom arbeidet med prosjektet, og videre beskrivelser av ” *hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle informanter, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den skal utføres*» (Thagaard 2009:48).

3.3.1 Undersøkelsesdesign

Mitt utgangspunkt for dette forskningsprosjektet var å gjennomføre en kvalitativ feltstudie med komparativ design i en fenomenologisk forståelsesramme, der jeg gjennom en fenomenologisk tilnærming gikk inn i arbeidet med den hensikt å forstå fenomener fremfor å forklare utbredelsen av disse. Den komparative dimensjonen til prosjektet ble tilført på bakgrunn av at jeg ønsket å gjøre en sammenligning mellom to elevgrupper tilknyttet to ulike skolemiljøer i videregående skole.

Etter endt intervjuprosess åpnet det seg imidlertid et behov for å supplere datamaterialet fra informantene med andre kilder, og jeg besluttet meg derfor for å gjennomføre en kvantitativ datainnsamling i form av en gruppe-enquete. Dette medførte dermed en ytterligere dimensjon til prosjektets design. Gjennomføringen av de kvalitative intervjuene kan kategoriseres som innsamling, tolking og behandling av *primærdata*, mens gjennomføringen av en gruppe-enquete benevnes som innsamling, tolking og behandling av *sekundærdata*. Dette medførte at metodebruken tilknyttet forskningsprosjektet ble utvidet til å være *trianglerende*, noe som vil si at en tar i bruk flere metoder for å belyse samme tema.

3.4 Validitet og reabilitet

Andre viktige begreper i ethvert forskningsarbeid er *validitet* og *reabilitet*. Validitet blir av mange oversatt til gyldighet, og reabilitet kan forstås som pålitelighet (Postholm 2005:169). Disse sier dermed noe om i hvor stor grad undersøkelsen måler det den tar mål av seg til å gjøre, og videre om metodevalget medfører pålitelige funn (Thisted 2010:141). Dette er dermed viktige begreper i forbindelse med dette forskningsprosjektets kvalitetskontroll, og har således vært tillagt betydning gjennom hele forskningsprosessen.

Validiteten tilknyttet kvalitative forskningsintervjuer kan diskuteres, blant annet fordi de tar mål av seg å beskrive og forklare informantenes sosiale virkelighet (Kvale 1997:170).

Kvale (1997) fremholder at forskeren som person og dennes moralske integritet er avgjørende for kvaliteten og validiteten på forskningsarbeidet. Gjennom bruk av kvalitativ metode er jeg av den oppfatning at informantenes egne tanker og opplevelser er blitt fremhevet, og for å sikre validiteten i prosjektet ble det i stor grad brukt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. I tillegg ble informantene hele tiden orientert om mine tolkninger ved at jeg oppsummerte etter hvert hovedspørsmål, noe som ga informantene mulighet til å supplere eller korrigere tolkningene.

Videre kan funn i datamaterialet fra en slik datainnsamling vise seg å ikke være valide, noe som kan skyldes at informantene gir usann informasjon. Tilknyttet dette forskningsprosjektet er jeg av den oppfatning at informantenes opplysninger i stor grad medfører riktighet. Dette fordi informantene ikke på noen måte kan vinne noen fordeler eller gunst ved å fremstille egne opplevelser og erfaringer tilknyttet prosjektets tema feilaktig.

Reliabilitet knyttes til resultatenes pålitelighet og nøyaktighet, og skal i så måte sikre undersøkelsens troverdighet (Kvale 1997:170). Pålitelige data er essensielle i ethvert forskningsprosjekt, noe som stiller krav til metodebruk. Videre kan en grundig beskrivelse av anvendt metode i forbindelse med undersøkelsens ulike stadier sikre forskningsprosjektets troverdighet.

Dette forskningsprosjektet har tatt i bruk en triangulerende prosedyre, det vil si at både kvalitativ og kvantitativ metode er benyttet. Som tidligere nevnt er utgangspunktet for triangulering som prosedyre som oftest for å sikre kvaliteten på en studie. Data som fremkom i den kvalitative delen av undersøkelsen har i etterkant blitt etterprøvd ved hjelp av en kvantitativ undersøkelse. Denne fremgangsmåten har dermed fått betydning både for prosjektets reliabilitet og validitet.

3.5 Innsamling av data

Forskningsprosessen består av flere ulike deler, og en av disse er datainnsamling. Med data menes det i dette tilfellet informasjon, og et viktig spørsmål blir dermed hvordan man innhenter denne informasjonen, i dette tilfellet, hvilken metode man velger for å innhente den informasjonen man etterspør. Hellevik (2002) karakteriserer metode som ” *en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap*” (ibid:7).

Mye av vår viten er et resultat av fortolking av ulike forhold i samfunnet. Ikke desto mindre er det viktig å gjøre (samfunns)vitenskapelige undersøkelser av den kunnskap vi mener å besitte, og dermed gjøre den etterprøvbart for andre interesserte (Johannessen, m.fl.2004:32).

3.5.1 Det kvalitative intervjuet

Intervju blir ofte valgt som metode for datainnsamling. Fra forskningshold argumenteres det med at intervjudata kan tolkes fra to ulike ståsted, positivistisk eller konstruktivistisk. I førstnevnte tradisjon ses forskeren som en tilnærmet nøytral mottaker av informanternes meddelelser (Silverman, gjengitt i Thagaard 2009:87), mens sistnevnte ståsted vektlegger den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant, og deres felles utvikling gjennom intervjuprosessen.⁹

Ryen (2002) fremstiller intervjuet som den mest brukte metoden innenfor kvalitative forskningsprosesser (ibid. 2002:15).

Intervju egner seg godt i slike prosesser fordi det ”*gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser*” (Thagaard 2009:87). Forskeren kan velge mellom flere ulike tilnærminger til forskningsintervjuet; åpen tilnærming, strukturert tilnærming og delvis strukturert tilnærming med flere.

Selv om kvalitative forskningsintervju har lite struktur i forhold til andre metoder, finnes det likevel stadier som kan følges i denne prosessen. Kvale (1997) snakker om ”*intervjuundersøkelsens syv stadier*” der første stadiet i intervjuundersøkelsen er *tematisering*. Her formuleres formålet med undersøkelsen, og en oppfatning av emnet som skal undersøkes vil også måtte beskrives. Det neste stadiet er *planlegging*. Her planlegges alle stadiene i

⁹ <http://no.wikipedia.org/wiki/Konstruktivisme>

forskningsprosessen. Videre kommer vi til selve *intervjuet*. Her utføres intervjuet med utgangspunkt i en intervjuguide. Når intervjuet er ferdigstilt, kan *transkriberingen* begynne. Her omgjøres intervjuets tale til tekst. Med utgangspunkt i undersøkelsens formål og emneområde, samt det man har funnet i datamaterialet, finner man så en analysemetode som er egnet, og gjennomfører en *analyse*. Til slutt må intervjuundersøkelsen *valideres*, noe som betyr at funnene da undersøkes i forhold til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Til slutt kommer *rapporteringen* (ibid:47).

For å innhente nødvendig datamaterialet i forbindelse med undersøkelsen, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer av informanter på to ulike videregående skoler, ett stort, urbant skolemiljø og ett lite, ruralt skolemiljø. I arbeidet med å få i aktuelle informanter, har jeg benyttet meg av lærere og rådgivere på skolene. Dette er nåværende og tidligere kolleger av meg som jeg på forhånd visste var interesserte i prosjektet, og således ville presentere dette på en positiv måte for elevene.

Før intervjuene tok til utformet jeg en intervju-guide med fastlagte tema for intervjuene, hvor temaene hadde sine utspring i problemstillingen. Dette innebærer at de generelle begrepene i problemstillingen måtte gjøres konkrete, det vil si ”*gi nøkkelbegreper et presist meningsinnhold, samt å dekomponere og avgrense fenomenet som skal undersøkes*” (Johannesen, m.fl. 2004:64). Denne prosessen kalles operasjonalisering. Dette innebærer med andre ord å gjøre om vårt databehov til konkrete spørsmål som kan måles eller registreres, eller mer presist, hva som må gjøres for å kunne registrere teoretiske fenomener som data (ibid:64).

Å utarbeide en god intervju-guide er en arbeidskrevende prosess som krever mye ettertanke. Forskeren må overveie tekniske spørsmål angående strukturen på selve spørsmålene i intervjuguiden, skal for eksempel spørsmålene være stikkordspregete eller ferdigformulerte og så videre. Dalen (2004) peker videre på en del kriterier som bør tenkes gjennom når spørsmålene i intervjuguiden skal utformes:

- er spørsmålet klart og utvetydig?
- er spørsmålet ledende?
- krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?

- gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?(ibid:31).

En utarbeidelse av en intervjuguide avhenger selvfølgelig av hvilken type intervju som skal gjennomføres. Mitt utgangspunkt for å gjennomføre disse intervjuene, var at de skulle ha form av en samtale, der informantens beretning sto i høysetet. Kvale (1997) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et mål (ibid:19). Dermed ble det viktig å frigjøre seg noe fra intervjuguiden. Dette innebar at spørsmålene ikke nødvendigvis fulgte samme rekkefølge i alle intervjuene, men heller ble styrt av den utviklingen intervjuet tok. For å kunne være i stand til å registrere all informasjonen som ble gitt, benyttet jeg båndopptager. Dette ga meg en visshet om at jeg kunne få med meg alt som ble sagt, og likevel kunne jeg konsentrere meg om informanten i intervjusituasjonen, sørge for god kommunikasjon og be om utdypninger og konkretiseringer når det var behov for det (Tjora 2010:120). I utgangspunktet så jeg helst at dette ikke var nødvendig, da en kan risikere at informantene ”binder seg” noe når de vet at deres utsagn blir festet på tape. Likevel valgte jeg å benytte meg av båndopptager, noe av hensyn til mengden av informasjon, men mest fordi den tillot meg å holde fokus på informanten, hans fortelling og hans kroppsspråk. Det viste seg da også at ingen av informantene utviste tilsynelatende sjenanse overfor bruken av dette mediet.

Intervjusituasjonens mellommenneskelige sider var også verdt å tenke over. Dette innebærer at en skal tenke gjennom det faktum at et intervju for de aller fleste er en unaturlig og uvant situasjon, og at det derfor kan være vanskelig å fokusere på de spørsmålene en blir stilt. Dette får også følger for hvilke spørsmål som stilles når. Det er i all hovedsak fornuftig å starte med ”enkle spørsmål med enkle svar” (Johannesen, m.fl. 2004:147) i starten av intervjuet. Dette kan for eksempel være spørsmål om bosted, familie, klassetilhørighet og så videre. Forut for spørsmålene er det videre et godt poeng at forskeren presenterer seg og sin forskning, og fremfor alt garanterer anonymitet og konfidensialitet. En slik start på samtalen/intervjuet vil virke beroligende på informanten. Etter å ha etablert et tillitsforhold mellom forsker og informant, kan en så drøye inn på de mer vanskelige spørsmål. Dette er spørsmål som er vanskelige i den forstand at de kan gå inn på informantens privatliv. Tilknyttet dette forskningsarbeidet var jeg på forhånd usikker på om spørsmål om informantens tanker og opplevelser tilknyttet egen sosiale trivsel av noen ville bli oppfattet som vel nærgående, men det viste seg at disse spørsmålene var uproblematisk for informantene. Likevel er jeg av den

oppfatning at det var viktig for meg som forsker å være observant på disse problemstillingene, og at nettopp denne kunnskapen medførte en fremgangsmåte underveis i intervjuene som avverget slike situasjoner. Kvale (1997) fremhever at intervjueren i tillegg til faglige kunnskap om intervjuets tema også bør ha god kunnskap om og innsikt i sosiale relasjoner (ibid:73). Dette innebærer at en god intervjuer er genuint interessert og anerkjenner sine informanter og deres opplysninger, samt har en evne til å utvise empati, forståelse og toleranse for andres synspunkter (Dalen 2004:39). Tilknyttet dette og de omtalte intervjusituasjonene, er det min klare oppfatning at min relative brede erfaring med pedagogisk og terapeutisk virksomhet rettet mot ungdom i videregående skolealder viste seg å være et viktig verktøy i akkurat denne prosessen, og dermed bidro til å gi intervjuene en best mulig ramme.

Med visshet om at selve intervjusituasjonen ville kreve at jeg som intervjuer var godt forberedt, gjennomførte jeg prøve-intervjuer på forhånd. ”*En god opplærings situasjon er å intervju kolleger og derpå få tilbakemelding*” (Johannessen, m.fl. 2004:147). Formålet med prøveintervjuene var å teste meg selv som intervjuer, men det ga meg også en mulighet til å prøve ut selve intervjuguiden. Prøveintervjuene ga meg viktig tilbakemelding vedrørende spørsmål og egen væremåte underveis i intervjuene, og i tillegg fikk jeg en mulighet til å prøve ut båndopptakeren. Disse prøvene gjorde meg også oppmerksom på at jeg som forsker måtte vektlegge hvilken måte jeg skulle stille spørsmålene på under selve intervjuet, da dette viste seg å ha betydning for på hvilken måte informanten oppfattet spørsmålene. For meg viste prøveintervjuene seg å være effektive og nyttige øvelser, da de ga meg materiale til å vurdere egne beslutninger og vurderinger foretatt underveis i intervjusituasjonen. Til sist ga gjennomføringen av disse prøveintervjuene meg erfaring og selvtillit forut for de virkelige intervjuene.

3.5.2 Det kvantitative spørreskjemaet

Bruken av kvantitative spørreskjemaundersøkelser medfører andre perspektiv på flere områder i forhold til kvalitative intervju. Blant annet er det overordnede mål for undersøkelsen å finne frem til representative fellestrekk, og spørreskjemaet søker også få opplysninger tilknyttet mange undersøkelseseenheter. Videre er spørreskjemaet presist i sin spørsmålsformulering og ettersøker mest mulig eksakte opplysninger, i motsetning til i

kvalitative intervjuer der den dypere forståelsen av ulike fenomener står i høysetet (Thisted 2010:98).

Slike datainnsamlinger preges av en høy grad av struktur og systematikk. Svaralternativer og svarmuligheter er bestemt på forhånd i spørreskjemaet, og en vellykket utforming av et spørreskjema innebærer også at alle muligheter for tolkning er fastlagte på forhånd. Denne standardiseringen medfører at en får mulighet til å undersøke fellestrekk ved svarene fra respondentene, og en kan også få mulighet for å generalisere resultater fra utvalg til populasjon (Johannesen, m.fl. 2004:249).

Kvantitative spørreskjema er i stor grad preget og påvirket av vitenskapelig realisme. I forbindelse med denne type forskning antar en at vitenskapens formål er å avdekke og forklare strukturen i samfunnet, og målet for denne type forskning blir dermed å forklare årsakssammenhenger vedrørende de fenomen og de forskningsfelt som undersøkes (Thisted 2010:100).

Gjennom forskningsprosjektets første datainnsamling, ble det avdekket momenter som jeg så nødvendigheten av å utforske videre. For å innhente ytterligere opplysninger tilknyttet disse momentene, utarbeidet jeg et spørreskjema.

I likhet med utviklingen av en intervju-guide, krever utarbeidelsen av et spørreskjema mye ettertanke og refleksjon. For eksempel kan utformingen av selve spørsmålene i spørreskjemaet være en utfordring. Spørsmålene skal være mest mulig konkrete, enkle å besvare, og i tillegg skal de gi svar på forskningsspørsmålene. I motsetning til i kvalitative metoder er det ikke mulig å justere eller endre momenter tilknyttet datainnsamlingen underveis, noe som dermed betyr at et grundig forarbeid er nødvendig (Johannesen, m.fl. 2004:251).

I forbindelse med denne datainnsamlingen, utarbeidet jeg et strukturert spørreskjema der alle spørsmålene hadde oppgitte svaralternativer. Fordelen med en stram struktur på skjemaet er at det er enkelt for respondenten å besvare, men også at det gjør registreringen av svarene enkel for forskeren (Halvorsen 2003:141). Bakdelen er at det ikke blir mulig å fange opp informasjon utover det spørsmålene etterspør, noe som krever at forskeren på forhånd har god kunnskap til fenomenet som undersøkes. I dette tilfellet er det riktig å si at den første

datainnsamlingen og analysen av denne hadde kreert en god bakgrunnsforståelse, slik at det var mulig å gjøre spørsmålene i spørreskjemaene konkrete og relevante i forhold til tema for undersøkelsen.

Da denne delen av datainnsamlingen tok for seg et konkret og noe avgrenset fenomen, ble det mulig å lage et relativt kort spørreskjema med totalt seks spørsmål. På fem av spørsmålene besto svaralternativene av en skala med verdier fra 1 til 5 der respondenten skulle markere en verdi, mens det siste spørsmålet ga fem faste svaralternativer der respondenten kunne markere for flere alternativer. På denne måten fikk respondentene mulighet til å nyansere sine svar på spørsmålene, slik at svarene i større grad gjenspeilte deres oppfatninger (Halvorsen 2003:259). Spørsmål med færre svaralternativer kunne derimot ha medført en mindre grad av nyansering i svarene.

Spørreskjemaet fremstår videre som relativt ”verdi-nøytralt”. Dette innebærer at spørsmålene ikke tar stilling til eller antyder positive eller negative sider ved fenomenene som undersøkes. For eksempel er ett av spørsmålene formulert slik: ”Er ros fra lærerne viktig eller uviktig for din opplevelse av faglig mestring?” Ved å velge en slik formulering unngås all form for vektning av fenomenet som undersøkes, i dette tilfellet ros fra lærerne og betydningen for opplevelsen av faglig mestring, og det vil fremstå for respondenten som verken det ene eller andre svaret er ”bedre” enn det andre, noe som gjør det enklere for denne å besvare spørsmålet ut fra egen oppfatning (Johannesen, m.fl. 2004:254-255).

I likhet med prøveintervjuer i forbindelse gjennomføringen av de kvalitative intervjuene, hadde jeg stor nytte av å gjennomføre en pretesting av spørreskjemaet. Dette foregikk på den måte at jeg samlet noen elever som ikke deltok som verken informanter eller respondenter i denne undersøkelsen, og lot disse besvare spørreskjemaene. Gjennom denne pretesten og diskusjon rundt spørreskjemaet etter endt utfylling fikk jeg konkrete tilbakemeldinger vedrørende lay-out, formuleringer, forslag til forbedringer og så videre.

Selve datainnsamlingen foregikk ved at jeg oppsøkte de ulike klassene i utvalgene og presenterte meg selv, forskningsprosjektet og spørreskjemaet. Her vektla jeg særskilt betydningen av at respondentene i størst mulig grad besvarte spørsmålene etter beste evne og egen overbevisning. Jeg er videre av den oppfatning at det faktisk at jeg var tilstede for å informere, levere ut og samle inn spørreskjemaet, virket både motiverende og var med på å gi datainnsamlingen bedre svar kvalitet. I tillegg medfører en slik fremgangsmåte en mulighet for

intervjueren til å oppklare eventuelle misforståelser tilknyttet spørreskjemaet, slik at uheldige reaksjoner og frustrasjon hos respondenten unngås.

3.6 Utvalg

Når forskeren avgjør hvem som skal gi informasjon til å besvare problemstillingen, innebærer dette å definere et utvalg som undersøkelsen skal baseres på (Johannesen, Tuft & Kristoffersen 2005:51). I forbindelse med dette forskningsprosjektet er det elever i videregående skole, bosatt enten på hybel eller i hjemmet, som er interessante. Disse er videre knyttet til to ulike skoler i Nordland Fylkeskommune, en byskole og en skole på landet.

3.6.1 Informantutvalg

I denne forbindelse er det valgt ut informanter som har tilknytning til forskningsprosjektets problemstilling og teoretiske bakteppe, dette for å få et høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen som gis av informantene. Det betyr at jeg har benyttet meg av et såkalt strategisk utvalg. Strategiske utvalg er en prosess der man velger ut informanter som er strategiske i forhold til undersøkelsens art, det vil si at man velger informanter som har egenskaper, kvalifikasjoner eller andre særtrekk som er informative i forhold til problemstilling og tema.¹⁰

Med hensyn til størrelsen på dette forskningsprosjektet, var det i forbindelse med gjennomføringen av de kvalitative intervjuene hensiktsmessig å begrense antallet informanter. Informantene ble valgt i tråd med retningslinjene for strategiske utvalg, og til dette arbeidet valgte jeg å dra inn ansatte ressurspersoner ved skolene. Disse ressurspersonene var også strategisk utvalgt, det er av aller største viktighet at slike personer innehar en oppriktig interesse for prosjektets tema, og at de representerer en troverdig, akademisk og etisk riktig holdning til problemstillingen. Dette innebærer at de må kunne være behjelpelig med å velge ut de informantene de mener vil være best for forskningen, og ikke de informantene de mener kan sette akkurat deres skole i et best mulig lys.

I motsetning til i kvantitativ forskning, ble ikke utvalgsprosessen styrt av antall informanter. Utgangspunktet for utvelgelsen av informanter tilknyttet dette forskningsprosjektet ble

¹⁰ <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2618/4/Ikke-sannsynlighetsutvalg/Strategisk-utvalg.html>

derimot styrt av hensiktsmessighet (Johannesen, m.fl. 2004:109). Dette innebærer at det i utgangspunktet kunne vise seg at to informanter fra hver skole kunne være tilstrekkelig. Dette ville i så fall fordre at en hadde klart å velge ut informanter som var i stand til å gi en objektiv og vidtfavnende fremstilling og opplevelse av egen situasjon, samt at disse hadde en evne til å knytte sine erfaringer opp mot forskningsprosjektets tema. Et slikt utvalg har derimot en iboende risiko for at mengden datamateriale kan vise seg å bli for liten, noe som også viste seg å bli tilfellet her, og det ble derfor aktuelt med et såkalt kompletterende utvalg (Dalen 2004:55). Tilknyttet dette prosjektet vil det si at det ble nødvendig å utvide antallet informanter til fire informanter fra hver skole og på den måten sørge for tilstrekkelig datamateriale.

Ved siden av å foreta et strategisk utvalg, vil det i noen tilfeller i tillegg være nødvendig å se på hvor mange informanter som er tilgjengelige, det vil si, som er villige til å stille opp som informanter i undersøkelsen. Det er ikke selvfølgelig at alle som blir forespurt sier seg villige til å være en del av prosjektet, da temaene for undersøkelsen til en viss grad vil omhandle personlige tema. Et problem ved å basere utvalget på tilgjengelige informanter, kan være at informantene ikke blir representative for elevgruppen som helhet. Dette fordi gruppen av elever som melder seg som informanter kan bli bestående av elever som føler at de mestrer egen livssituasjon, og derfor ikke har problemer med å bli utspurt om denne (Johannesen, Tuft & Kristoffersen 2005:51), mens elever som erfarer vanskeligheter i forhold til egen livssituasjon, skolehverdag og så videre, ikke ønsker å være informanter.

Jeg erfarte at alle som ble forespurt var villige til å stille opp som informanter, noe som kanskje var et resultat av at alle de forespurte elevene ble forsikret om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. Et annet moment som kan ha vært viktig i denne sammenheng, var at jeg sørget for å forankre forskningsprosjektet hos ledelse, lærere, rådgivere og så videre på skolene i undersøkelsen. Dette som et ledd i et forsøk på å gi forskningsprosjektet et mest mulig seriøst omdømme, noe som etter min mening har vært delaktig i å gi elevene den nødvendige trygghet til å melde seg som informanter.

Et annet trekk ved utvalget tilknyttet de kvalitative intervjuene i denne undersøkelsen, er at det er delvis *kategoribasert* (Grønmo 2004:99). Dette betyr at informantene ble plukket ut av to kategorier, hybel-boere og hjemmeboere på andre og tredje trinn i videregående skole. Med hjemmeboere menes det elever som bor i hjemmet med sin(e) foresatt(e), mens det med

hybelboere menes elever som er innkvartert på hybel på hybelhus, eller bor på hybel hos private utleiery som ikke er i nær familie. Dette fordi det var ønskelig å samle inn informasjon på et bredest mulig grunnlag blant elever i videregående skole som representerer hele elevstanden. Videre ble det for elever på hybel stilt krav om at de må ha bodd minst ett skoleår på hybel for å kunne delta i undersøkelsen.

Årsaken til at utvalget består av elever fra andre og tredje trinn, er fordi den ene skolen i undersøkelsen har to avdelinger lokalisert i andre kommuner enn hovedskolen hvor de tilbyr undervisning på videregående skoles første trinn. Etter endt første skoleår i videregående må disse elevene til hovedskolen for å fullføre sin utdanning, noe som medfører flere elever på hovedskolen til andre og tredje studieår, og dermed flere aktuelle informanter som oppfyller utvalgsriteriene i forbindelse med undersøkelsen.

Når det gjelder informantutvalget tilknyttet det kvantitative spørreskjemaet, ble dette i stor grad tilpasset utvalget fra første del av datainnsamlingen. I likhet med det foregående utvalget ble også dette strategisk utvalgt. Informantene fra de kvalitative intervjuene var utvalgt med hensyn til relevans til temaet for undersøkelsen, mens respondentene til spørreskjemaet ble valgt ut med tanke på å være representative i forhold til prosjektets tema og opprinnelige utvalg. I denne forbindelse vil det bety at respondentene som ble eksponert for spørreskjemaet tilhørte samme studieretning og videregående trinn som informantene fra intervjuene, det vil si studiespesialiserende studieretning andre og tredje studieår. Med bakgrunn i elevtallet på den rurale videregående skolen i undersøkelsen, ble utvalgsstørrelsen i forbindelse med dette bestående av en skoleklasse på hver skole, det vil si totalt to klasser fordelt på de to skoleenhetene.

3.6.2 Skoleutvalg

De to skolene i undersøkelsen er relativt forskjellige med tanke på plassering og størrelse på elevmiljø. Den ene skolen er situert i en liten kommune på landet og har 110 elever, mens den andre skolen er sentralt plassert i et bymiljø, og har i overkant av 1000 elever. Antall hybelboere på de to skolene fordeler seg med henholdsvis 40 og 180 elever.

Bakgrunnen for at undersøkelsen ble gjennomført på disse to skolene er flere. En av årsakene er at jeg på bakgrunn av tidligere og nåværende arbeidsforhold har godt kjennskap til skolene

og dermed har oversikt over nødvendige forhold i tilknytning til forskningsprosjektet. Videre var det mitt håp, ved å gjennomføre undersøkelsen på to skoler som kan sies å ha vidt forskjellig ståsted med tanke på størrelse og sentralitet i Nordland Fylkeskommune, å få et innblikk i likheter og ulikheter vedrørende undersøkelsens tema på skoler i by og på landet, og på små og store skoler.

3.7 Analyse

Analysen er en prosess hvor forskeren forsøker å få mening ut av sine innsamlende data.

Postholm (2005) hevder at innsamling av data og tilhørende analyse av disse er dynamiske og gjentatte prosesser, og videre at analyseprosessen foregår under hele forskningsarbeidet, fra forskerens første blikk på relevante dokumenter eller forskerens første observasjon (ibid:86). Tidligere i dette dokumentet er grunntrekkene ved en fenomenologisk tilnærming til analyse av data innsamlet gjennom kvalitative intervjuer skissert, og denne fremgangsmåten er blitt anvendt i dette forskningsarbeidet.

Analysearbeidet startet imidlertid for alvor først etter at intervjuene var gjennomført.

Intervjuene ble lysfestet og transkribert umiddelbart etter hvert enkelt intervju.

Transkriberingen ga meg en mulighet til å gjenoppleve intervjuene, noe som ga en enda større innsikt i datamaterialet. Transkriberingsprosessen var også i nyttig i forbindelse med kategoriseringen av datamaterialet. Dette fordi prosessen ga god oversikt over materialet, noe som medførte at de kategoriene som pekte seg ut ble relativt enkle å identifisere.

I forbindelse med kategoriseringen av materialet ble også forskningsspørsmålene fra intervjuguiden brukt som utgangspunkt. Intervjuguidens sentrale temaer ble brukt aktivt i analyseprosessen for å tematisere og omkode det innsamlende datamaterialet.

En slik kategorisering av innsamlet informasjon har som hensikt å beskrive hvilke momenter og hovedtrekk en kan identifisere ut fra datamaterialet (Halvorsen 2003:176). På denne måten søker forskeren å sammenligne eller å finne mønstre i materialet gjennom dataanalysen, det vil si at forskeren søker å finne sammenhenger og relasjoner, samtidig som en er åpen for mulige årsakssammenhenger (Thisted 2010:120).

Et moment som fremkom under analysen av de kvalitative intervjuene, var at informantene fra skolen med lavest antall elever alle rapporterte at ros fra læreren var viktig for deres

motivasjon og opplevelse av faglig mestring. Dette var et moment som ikke fremkom i noen av utsagnene fra informantene fra den andre skolen i undersøkelsen. Dette kunne tyde på at elevene på førstnevnte skole anså viktigheten av ros fra læreren som høyere enn elevene på sistnevnte skole, og videre at elever der i større grad ser en sammenheng mellom ros fra læreren og egen opplevelse av faglig mestring, samt egen motivasjon.

Videre kan en tolke dette dit hen at lærere tilknyttet skolen med et høyt elevmiljø gir sine elever mindre ros enn hva lærerne på den andre skolen i undersøkelsen gjør. I tilknytning til dette kan en også stille spørsmål om hvem som eventuelt roser disse elevene for sitt skolearbeid. Imidlertid er dette tolkninger som i stor grad er basert på antagelser, slik at en konkretisering og presisering av disse opplysningene var nødvendig for å styrke funnets *reabilitet* og *validitet*.

Da informasjonen fra de kvalitative intervjuene ble samlet inn fra fire informanter tilknyttet hver enkelt skole, ble det derfor i denne forbindelse interessant å gjennomføre en ny undersøkelse på disse to skolene knyttet til fenomenet ros fra læreren, og denne gangen med et større antall informanter. Denne undersøkelsen ble foretatt ved en såkalt gruppe-enquete med totalt 28 respondenter fra hver av skolene. Alle respondentene var elever på andre og tredje trinn i videregående skole.

Analysen av dataene fra den kvantitative delen av datainnsamlingen ble gjort med det formål for øye å beskrive og dokumentere et fenomen. Dette kalles deskriptiv analyse og innebærer at en viser hvordan observasjoner fordeler seg, uten å vektlegge om resultatene fra utvalget kan gi grunnlag for å trekke slutninger vedrørende en populasjon (Johannesen, m.fl. 2004:232).

Som tidligere nevnt besto spørreskjemaet besto av fem spørsmål med svaralternativer i form av en skala med verdier fra 1 til 5. Disse verdiene representerer følgende utsagn; 1 gir "aldri/ikke viktig", 2 gir "nesten aldri/litt viktig", 3 gir "av og til/passe viktig", 4 gir "ofte/viktig" og verdien 5 gir "svært ofte/veldig viktig". Svarene ble omgjort til verdier/tall med utgangspunkt i at en dermed også kunne foreta statistiske beregninger av datamaterialet.

På bakgrunn av at utgangspunktet for denne datainnsamlingen var å identifisere tendenser og eventuelle nyanser i svarene fra respondentene på de to ulike skolene tilknyttet temaet "ros", ble det besluttet å benytte en analysematrise med enkel utforming.

Ut fra svarene fra respondentene til spørreundersøkelsen, var det mulig å lage en frekvensfordeling for hver av de to skolene tilknyttet de ulike spørsmålene i undersøkelsen, noe som gjorde det mulig å søke etter mønstre i materialet.

4. Forskningsfunn og drøfting

Som tidligere nevnt har det i tilknytning til dette forskningsprosjektet vært foretatt to ulike innsamlinger av informasjon vedrørende prosjektets problemstillinger og forskerspørsmål. I det følgende vil data fra disse innsamlingene bli presentert.

Datainnsamlingene har resultert i relativt mye informasjon, og alt kan ikke analyseres like grundig. Dette medfører at fokuset er lagt på de funnene som er relevante i forhold til forskerspørsmålene, og da med hovedvekt på emnene *sosial trivsel*, *faglig mestring* og *motivasjon* i forbindelse med de kvalitative intervjuene, og *ros fra læreren* i forbindelse med den kvantitative undersøkelsen. I tillegg vil eventuelle sammenhenger mellom de ulike emnene belyses.

I forbindelse med presentasjonen av de ulike utsagnene fra de kvalitative intervjuene, har jeg valgt å knytte disse opp mot de aktuelle informantene. Informantene som alle er nåværende elever i videregående skole, identifiseres som informant 1,2,3 og 4 fra henholdsvis ruralt skolemiljø og urbant skolemiljø. Dette er gjort med hensikt for å være i stand til å se eventuelle sammenhenger og forbindelse i datamateriale fra den enkelte informant. I tillegg blir det viktig å se informasjonen fra de to ulike skolene opp mot hverandre i forhold til å være i stand til å besvare problemstillingene på en best mulig måte.

4.1 De kvalitative intervjuene

4.1.1 Sosial trivsel

Den første problemstillingen tilknyttet dette forskningsprosjektet tok blant annet for seg elevenes oppfatning av sosial trivsel i skolehverdagen. I denne forbindelse ble sosial trivsel knyttet nært opp mot sosial inkludering og følelsen av å ha venner, og alle informantene ble presentert for denne definisjonen i oppstarten av intervjuene.

Det viste seg at alle elevene/informantene hadde en opplevelse av god sosial trivsel på skolen, og at det ikke var mulig å identifisere ulikheter mellom elevene tilknyttet de to ulike skolene på dette punktet. Dette er i samsvar med resultater og analyser fra blant annet "Elevundersøkelsen", der en kan lese seg til at elever i små og større skolemiljø opplever tilnærmet lik sosial trivsel¹¹.

Videre var det også stor enighet blant informantene, uavhengig av skoletilknytning, om at venner og vennskap var viktige faktorer for å oppleve sosial trivsel i skolehverdagen. Informant 4 fra det urbane skolemiljøet sa:

"jeg må ha venner rundt meg".

Mens informant 4 fra ruralt plasserte, mindre skolemiljøet sa det slik:

"jeg må ha venner og føle meg inkludert, at det er noen som bryr seg"

Flere av informantene pekte på at det var viktig å forsøke å inkludere andre, men understreket samtidig at det var viktig at en som enkeltperson også hadde et ansvar for å bli inkludert. På spørsmål om hva som skal til for å oppleve sosial trivsel i skolehverdagen repliserte informant 2 fra det urbane skolemiljøet:

"at man blir inkludert og hørt, og hører på hva andre sier. Man har selv et ansvar for å bli inkludert"

Informant 3 fra den andre skolen uttrykte dette som svar på samme spørsmål:

"det kommer an på i hvor stor grad man selv vil inkludere seg. Man må ta imot folk slik man selv vil bli sosialisert".

På spørsmål om hvilke situasjoner i skolehverdagen informantene opplevde sosial trivsel, repliserte alle sammen "hele tiden", og ga dermed i fellesskap uttrykk for at opplevelsen av sosial trivsel i skolehverdagen ikke var situasjonsavhengig

¹¹ http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no.

Derimot skiller svarene til informantene fra de respektive skolene seg når de får spørsmål om hvordan de opplever sosial trivsel i skolemiljøet. Alle informantene fra skolen på landet identifiserer klassemiljøet som den viktigste faktoren for opplevelsen av sosial trivsel.

Informant 3 sier:

"jeg opplever sosial trivsel mest i klassen, fordi det er de jeg kjenner best".

På den større byskolen er informantene mindre opptatt av klassen og klassemiljøet og uttrykker at disse ikke er så viktige. Informant 4 peker på følgende tilknyttet dette:

"på studiespesialiserende er det vanskelig å få en klassefølelse, fordi vi er så mye delt opp etter fag. Det gjør det vanskelig å bli kjent, og noen ganger er det veldig store grupper også, jeg vet ikke hva alle heter".

I innledningen av intervjuene identifiserte informantene venner og vennskap som en avgjørende faktor for å oppnå en opplevelse av sosial trivsel. Når de får direkte spørsmål om hva som gjør at de trives i skolemiljøet, peker de samstemt på ytterligere en faktor; lærerne. Informant 2 fra byskolen sier det slik;

"jeg har mange venner, og så har vi verdens beste lærere, de er snille og morsomme".

En av elevene fra skolen på landet, informant 4, sier;

"lærerne støtter oss og stiller opp for oss når vi trenger det, faglig og ellers.

Avslutningsvis i forhold til emnet sosial trivsel fikk informantene spørsmål om de var i stand til å definere andre faktorer i skolen eller ved skolemiljøet som etter deres mening var viktige for opplevelsen av sosial trivsel. Informantene som tilhørte det urbane skolemiljøet identifiserte flere trivselsfremmende faktorer tilknyttet metodiske valg fra lærernes side, blant annet sa henholdsvis informant 1 og 2 dette:

"det er viktig at lærerne differensierer i timene slik at alle får brukt sine sterke sider".

Og:

”timer med diskusjoner og samarbeid er artige og interessante og gjør at man trives bedre.”

Informantene fra det rurale skolemiljøet pekte derimot på lærerne og et lite miljø hvor alle kjenner alle som faktorer som fremmet sosial trivsel, og flere nevnte også sosiale tiltak på kveldstid i regi av skolens lærere som en trivselsfremmende faktor. Informant 2 beskrev dette på denne måten:

”lærerne gjør en veldig god jobb med å inkludere elevene og se alle. Det er ei lita skole, lærerne kjenner elevene, alle kjenner alle. Det skaper trygghet”.

Medelev og informant 3 henviste til sosiale tiltak etter kveldstid som en viktig faktor:

”Vi har ”Åpen Skole” hver tirsdag. Der deltar to lærere per gang, og vi spiller spill, ser film, jobber med lekser og så videre. Da blir vi bedre kjent med lærerne, og det gjør at vi trives bedre i timene.”

4.1.1.1 Drøfting sosial trivsel

De ovenstående betraktningene fra informantene angående opplevelsen av sosial trivsel viser med all tydelighet at denne henger sammen med følelsen av samhold og følelsen av å ha venner i skolemiljøet, noe som er forholdsvist enkelt å knytte opp mot min egen forforståelse av fenomenet. Min erfaring fra skoleverket har lært meg at de aller fleste, om ikke alle, barn og unge har behov for å føle samhørighet til klassen og sine medelever, og at de elevene som har vansker med å ”finne sin plass” i klassemiljøet ofte opplever å være sosialt tilsidesatt, noe som får negative følger for deres opplevelse av egen sosial trivsel. Disse oppfatningene kan en også finne støtte for i teorikapitlet tilknyttet denne besvarelsen, blant annet peker både Maslow (1954) og Imsen (2003) på sammenhengen mellom gruppetilhørighet, opplevelsen av å ha venner og opplevelsen av sosial trivsel.

På bakgrunn av egne erfaringer tilknyttet status som tidligere videregående skoleelev ved både en stor byskole og en liten skole på landet, hadde jeg forut for denne undersøkelsen et

inntrykk av at elevmiljøet og opplevelsen av sosial trivsel var bedre på små skoler enn store. Derfor har jeg vært noe negativ til analysene av ulike undersøkelser som har konkludert med at elever stort sett opplever samme grad av trivsel i skolehverdagen, uavhengig av skolestørrelse og hvor skolen er situert. Imidlertid viser også denne beskjedne undersøkelsen at dette er tilfellet; ut fra opplysningene som fremkommer gjennom de kvalitative intervjuene er det ikke mulig å identifisere signifikante ulikheter mellom informantene tilknyttet de to skolene på dette punktet.

Elevene er enige om at de trives godt i stort sett alle situasjoner i skolehverdagen, men det virker likevel som om elevene tilknyttet det rurale skolemiljøet i større grad identifiserer egen oppfatning av trivsel som en følge av tilhørighet til egen skoleklasse. Dette kan sies å være et produkt av skolens ulikhet med hensyn til størrelse og fagtilbud, samt organiseringen av skolehverdagen tilknyttet dette. På den mindre skolen opplever elevene i større grad å følge sin egen klasse gjennom store deler av dagen da klassene er relativt små og fagtilbudet er begrenset, noe som fører til at mange av elevene har felles fag til felles tid. Elever tilknyttet et større skolemiljø vil ofte oppleve at skolehverdagen preges av at mengden elever er forholdsvis stor og at fagtilbudet er bredt, noe som fører til at klassemiljøene i større grad deles opp med bakgrunn i organisatoriske og faglige forhold.

Informantene virker også å ha en felles opplevelse av at lærerne er en viktig positiv faktor for utviklingen av et skolemiljø med en opplevelse av høy sosial trivsel. Når informantene blir stilt nærmere spørsmål utover nevnte forhold vedrørende årsakene til at eget skolemiljø oppleves som positivt med hensyn til sosial trivsel, avdekker undersøkelsen imidlertid en nyanse i svarene tilknyttet de to ulike skolene. Elevene fra byskolen peker på metodiske valg og lærerens evne til å variere og gjøre undervisningen spennende som en viktig faktor for egen opplevelse av trivsel, mens alle informantene fra skolen på landet er opptatt av at tilknytningen til et lite skolemiljø og sosiale tiltak på kveldstid er utslagsgivende for deres trivsel. Dette er i samsvar med min egen forforståelse av fenomenet sosial trivsel tilknyttet størrelsen på skolemiljøet. Imidlertid viser undersøkelsen som nevnt at det ikke er mulig å påvise forskjeller mellom de to ulike skolemiljøene med tanke på opplevelsen av trivsel. I denne forbindelse faller det naturlig å spørre seg hvorfor undertegnede og elevene fra den mindre skolen har en motsatt oppfatning?

En iøynefallende årsak er at det kan være flere årsaker til samme grad av opplevelse av sosial trivsel, og at informantene ved spørsmål om dette peker på sin forståelse av årsakene til dette. Dette kan ses opp mot Haugen (1994) og hans påstand om at trivsel er en holdning hos den enkelte elev, og at trivselen avhenger av i hvilken grad eleven anser at denne får innfridd egne forventninger til skolen og skolemiljøet. I den forbindelse kan en hevde at elevene tilknyttet byskolen kan ha en forventning om at for eksempel undervisningen skal være variert, morsom og interessant, og at innfrielsen av denne forventningen medfører trivsel.

På den annen side kan elevene på den ruralt plasserte skolen ha en annen forventning til skolen. Jeg har fått forståelsen av at ledelsen ved denne skolen peker på sammenhengen mellom et lite skolemiljø og opplevelsen av trygghet og trivsel for den enkelte elev i forbindelse med rekruttering av elever, og at dette er et argument som slår heldig ut på foreldremøter, til tross for at det er vanskelig å finne empiri for at opplevelsen av trivsel og trygghet er større i små skolemiljø. Dette er argumenter som også elevene blir presentert for i forbindelse med valg av videregående skole, og det er min påstand at dette påvirker elevenes forventninger til skolen, og, mer viktig, i tillegg preger elevenes egen oppfatning av hvorfor de opplever trivsel i skolemiljøet.

Informantene fra skolen som deltok i undersøkelsen fremsto alle som reflekterte og tenksomme individer, men i forbindelse med å besvare spørsmål vedrørende oppfatninger tilknyttet årsakene til relativt abstrakte fenomen som egen opplevelse av sosial trivsel, tror jeg at det i mange sammenhenger faller enkelt å peke på nærliggende og kjente årsaksforklaringer. I denne forbindelse kan det bety at retoriske virkemidler som har vært brukt for å sannsynliggjøre en sammenheng mellom et lite skolemiljø og opplevelsen av trivsel har festet seg hos elevene tilknyttet den rurale skolen, slik at disse tyr til samme virkemiddel for å forklare egen situasjon.

Videre er det et faktum at skolemiljøet er relativt lite, noe som medfører at "alle kjenner alle". I tillegg organiserer lærerne ved skolen en sosial aktivitet en gang i uken kalt "Åpen Skole". Denne aktiviteten medfører en sosial arena hvor elevene gis enda større mulighet til å bli kjent med hverandre og lærerne sine. Haugen (1994) peker på at elevenes emosjonelle syn på skolen er avhengig av i hvilken grad de får innfridd sine forventninger til skolemiljøet. Elevene ved denne skolen forventer å bli en del av et lite og oversiktlig skolemiljø. På bakgrunn av ovenstående faktorer opplever elevene at disse forventningene oppfylles, noe

som dermed preger deres oppfattelse og forståelse av, samt årsaker til, egen situasjon i det samme skolemiljøet.

Avslutningsvis kan en her konkludere med at alle elevene i undersøkelsen påberoper seg å oppleve en høy grad av sosial trivsel, uavhengig av skolemiljø. Videre kan en slutte at elevene selv peker på ulike årsaker til denne opplevelsen, men at disse i stor grad kan knyttes til elevenes forståelse og forventninger til skolen og skolemiljøet.

4.1.2 Faglig mestring

Tilknyttet dette emnet i undersøkelsen, fikk informantene definert faglig mestring som måter å løse skolehverdagens faglige problemer på.

I forbindelse med dette ble informantene stilt spørsmål om deres syn på arbeidsoppgaver som skal løses på egenhånd, og dataene tyder på at det er to ulike oppfatninger vedrørende slike oppgaver blant elevene på de to skolene.

Blant informantene fra den urbant plasserte skolen synes det å være en noe negativ holdning til slike oppgaver, og informant 2 uttrykte da også denne holdningen slik:

"slike oppgaver er ikke artige, de er tørre og kjedelige, og består ofte av repetisjon og avskrivning. Hjernedødt arbeid".

På den andre skolen virker det derimot å legges mer vekt på slike oppgaver, og alle informantene gir uttrykk for at dette faktisk er oppgaver de liker spesielt godt. Blant annet sa informant 1:

"det er de oppgavene jeg liker best fordi da får jeg best resultat, på gruppearbeid er det ofte noen som trekker karakteren ned".

Dette synet deles av de øvrige informantene fra skolen, hovedsakelig med bakgrunn i at dette er oppgaver hvor elevene alene står ansvarlig for resultatet, slik at en eventuell svak tilbakemelding er ens eget ansvar.

Imidlertid er informantene fra de to skolene i stor grad enige i synet på vanskelighetsgrad på slike oppgaver, og rapporterer at denne typen oppgaver i likhet med leksearbeid sjelden

medfører faglige problemer. Det er også sammenfall i svarene på spørsmålene som omhandler hvor ofte elevene forstår fagstoffet når læreren går gjennom nytt stoff på skolen, nærmere bestemt vil det si at alle informantene svarer at de forstår fagstoffet ”ofte” eller ”nesten alltid”.

Når det gjelder informantenes syn på egen mestring, er det ikke mulig å skille elevene fra de to skolene. Informantene synes å være fornøyde med egen faglig mestring, alle svarer at de opplever å mestre over middels rent faglig. Tilknyttet dette skiller heller ikke svarene fra de to ulike informantgruppene seg nevneverdig når det kommer til spørsmål som omhandler egen faglige innsats. Derimot spriker egenvurderingene i større grad på dette punktet, informantene anser egen faglige innsats fra å være ”middels” til ”veldig bra” på begge de to skolene i utvalget.

Det er videre bred enighet blant alle informantene om at det er en sammenheng mellom opplevelsen av faglig mestring og motivasjonen for å fullføre videregående skolegang. På byskolen sa informant 1:

” jeg mener det er en stor sammenheng mellom faglig mestring og motivasjon. Gode resultater gir motivasjon for å jobbe videre med fagene. Jeg får gode resultater, og det gir meg mye motivasjon for å stå på videre.”

Informant 1 på skolen på landet sluttet seg til dette synet og sa:

”får man gode karakterer og føler at man gjør det bra, får man lyst til å fortsette.”

Avslutningsvis til dette emnet ble informantene stilt spørsmål om de kunne identifisere ytterligere faktorer i skolen eller ved skolemiljøet som de mente var viktige for deres egen opplevelse av faglig mestring.

Informantene fra det urbane skolemiljøet ga ikke entydige tilbakemeldinger på dette, noen pekte på skolemiljøet, mens informant 3 herfra anså lærerne som viktige:

”gode lærere som ikke gir deg opp når du sliter med fagene er viktig”.

Derimot tyder svarene fra elevene fra det rurale skolemiljøet på en mer samkjørt oppfatning. Alle informantene fra denne skolen tilkjennega samme oppfatning i forbindelse med å sette ord på faktorer som hadde betydning for opplevelsen av egen faglig mestring, og identifiserte det å få ros fra læreren som en viktig faktor med hensyn til dette.

Informant 1 fra denne skolen sa blant annet:

”ros fra læreren er ekstremt viktig for opplevelsen av faglig mestring”.

Medelev og informant 3 sa:

”hvis lærerne er positive og roser deg føler jeg at jeg mestrer faglig. Ros er veldig motiverende”.

Mens informant 4 fra den samme skolen uttrykte seg slik om dette emnet:

”å få ros og høre at jeg gjør det bra er viktig”

4.1.2.1 Drøfting faglig mestring

De ulike informantene gir sammenfallende opplysninger og svar tilknyttet emnet ”Faglig mestring”, uavhengig av skoletilknytning. Alle elevene anser egen faglig mestring for å være over middels god, alle rapporterer å inneha en god forståelse av fagstoffet og alle elevene har en oppfatning av at de ikke opplever lærestoffet som spesielt faglig vanskelig. Når det kommer til elevens egne bedømmelser av egen faglige innsats, kan en se at vurderingene skiller seg fra individ til individ, men det virker ikke som om det er signifikante ulikheter eller likheter mellom de to ulike skolene i forhold til dette. En årsak til at alle informantene tilsynelatende mestrer faglig godt, kan være at de elevene som sier seg villige til å delta i denne type undersøkelser ofte er elever som mestrer skolesituasjonen relativt godt. Slike elever opplever trygghet i forhold til skolehverdagens faglige utfordringer, noe som kan bidra til at de ikke føler frykt og usikkerhet i forhold til å delta i slike undersøkelser.

Derimot kan en se at de to ulike elevgruppene har noe ulikt syn på arbeidsoppgaver som skal løses på egenhånd. Disse ble karakterisert som ”kjedelige” av elevene fra byskolen, mens elevene fra den andre skolen i undersøkelsen skildret løsningen av slike oppgaver som arbeid

som ble foretrukket. Dette på grunn av at slike oppgaver i noen tilfeller var de oppgavene som medførte best resultat på grunn av at en ikke måtte samarbeide med noen som i verste fall kunne dra resultatet ned.

Denne undersøkelsen er basert på opplysninger fra et lavt antall informanter, og er således ikke egnet til å dra slutninger vedrørende hele elevpopulasjonen ved de to nevnte skolene. Imidlertid kan en på generelt grunnlag se opplevelsen av viktigheten av å løse nevnte type oppgaver opp mot Antonovsky (2004) og hans teorier om mestring, og da spesielt hans påstand om viktigheten av ”*opplevelsen av sammenheng*”(ibid:152). Denne teorien forutsetter som nevnt tidligere i besvarelsen at individet har et behov for å oppleve forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet. I denne forbindelse vil jeg dvele litt ved sistnevnte begrep, som tilsier at individet har behov for å se meningen med sine gjerninger og oppgaver. I denne sammenheng kan en si at elevene har behov for å få en opplevelse av at det har en misjon å gjøre de oppgavene de blir satt til. Klarer en som lærer å få elevene til å se at løsningen av også såkalt ”kjedelige” oppgaver som skal løses på egenhånd har betydning for elevens innlæring og forståelse for fagstoffet som helhet, vil en i følge denne teorien oppleve at elevene anstrenger seg mer i forbindelse med løsningen av slike oppgaver. Basert på opplysningene fra undersøkelsen tyder det på at informantene fra den minste skolen i undersøkelsen har fått forståelsen av meningsfullhet også ved nevnte type oppgaver.

Når det gjelder sammenhengen mellom faglig mestring og motivasjonen for å fullføre videregående skolegang, anser alle informantene faglig mestring som viktig for å føle motivasjon for skolearbeidet. Dette innebærer at elevene i undersøkelsen knytter egen motivasjon for skolearbeidet tett opp mot opplevelsen av faglig mestring, og at denne er en drivkraft for elevenes faglige innsats. Så kan en spørre seg hva det er som gjør at elever får en opplevelse av å mestre rent faglig? I forbindelse med dette er det nærliggende å peke på momenter som er nevnt ovenfor, mangel på faglige problemer og det å forstå fagstoffet, men i tillegg kan en hevde at tilbakemeldinger fra lærerne i form av karakterer og vurderinger er sterkt medvirkende til elevenes oppfattelse av egen faglig mestring. I tillegg har jeg gjennom egne erfaringer opplevd at elever som får gode tilbakemeldinger anstrenger seg ekstra og leverer gode resultater, mens elever som får dårlige resultater ofte erfarer liten motivasjon for skolearbeidet. Dette kan tyde på at faglig mestring har en sammenheng med ytre belønning i form av karakterer og tilbakemeldinger fra læreren, noe som således er i tråd med et behavioristisk læringssyn. I denne forbindelse tilsier dette at elevenes motivasjon for skolearbeid er styrt av konsekvensen av deres handlinger, det vil si tilbakemeldingene og

karakterene de oppnår gjennom arbeid med skoleoppgavene. Denne undersøkelsen har avdekket at elevene er opptatt av en sammenheng mellom faglig mestring og motivasjonen for å fullføre videregående skolegang, noe som tyder på at elevene i tråd med det behavioristiske læringssyn anser gode tilbakemeldinger som utløsende for både motivasjon og gjentakelse av atferd, noe som i seg selv bør være god grunn for alle lærere til å fokusere på positiv tilbakemelding i størst mulig grad.

Som tidligere nevnt viste undersøkelsen sammenfallende svar fra alle impliserte informanter i forbindelse med dette emnet på de fleste områder. Imidlertid skiller svarene fra informantene tilknyttet den ruralt plasserte skolen seg fra svarende fra informantene tilknyttet elevene fra den andre skolen på ett punkt; når informantene fra det minste skolemiljøet ble bedt om å identifisere ytterligere viktige faktorer for deres opplevelse av egen faglige mestring i skolen eller ved skolemiljøet, svarte alle informantene fra denne skolen at ros fra læreren var viktig for denne opplevelsen, mens elevene fra den større skolen ikke syntes å ha en felles oppfatning på dette spørsmålet.

Disse opplysningene ble oppfattet som såpass interessante, at jeg bestemte meg for å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse vedrørende fenomenet "ros fra læreren" ved de to ulike skolene. Dette medfører at en nærmere drøfting av disse opplysningene vil bli foretatt i forbindelse med analysen av nevnte undersøkelse.

4.1.3 Sammenhengen mellom sosial trivsel og faglig mestring

De fleste informantene synes å være enige om at opplevelsen av både sosial trivsel og faglig mestring er viktig, og videre at opplevelsen av sosial trivsel får betydning for opplevelsen av faglig mestring. Når de fikk spørsmålet "I hvilken grad mener du at din egen sosiale trivsel har noe å si for hvordan du mestrer faglig?", svarer 75 % av informantene at deres egen opplevelse av trivsel er en sterkt delaktig faktor i forbindelse med egen faglig mestring. Spørsmål som omhandlet en eventuell slik sammenheng på generell basis fikk svar som tilkjennega at informantene i stor grad mener at disse fenomenene henger sammen. Blant annet uttrykte informant 2 fra byskolen seg slik:

"uten trivsel er det vanskelig å komme seg på skola. Trivsel skaper trygghet, å føle seg trygg er veldig viktig for da tør man å prøve i timene, så trivselen får betydning også for det faglige. Trivsel er veldig motiverende."

Imidlertid svarte informant 1 og 3 på den samme skolen at de anså sosial trivsel som uviktig for faglig mestring, uavhengig av at de i undersøkelsen rapporterte å oppleve god sosial trivsel og faglig mestring. Blant annet sa informant 1:

”Sosial trivsel og faglig mestring må skilles. Det ene ødelegger for det andre.”

4.1.3.1 Drøfting av sammenhengen mellom sosial trivsel og faglig mestring

Det faktum at de fleste av informantene vurderer sosial trivsel som viktig for faglig mestring, kan knyttes opp mot flere teoretiske utgangspunkt for trivsel og mestring. Imsen (2003) anser blant annet trivsel som å være en forutsetning for effektiv læring. Imidlertid stiller jeg meg noe kritisk til enkelte informanters opplysninger på dette punktet, i og med at alle deltakerne i undersøkelsen sier at de opplever god sosial trivsel på skolen og i skolemiljøet. Med en slik oppfatning av egen situasjon mener jeg det faller enkelt å definere sosial trivsel som viktig og et utgangspunkt for ”alt”. Som tidligere nevnt anser jeg alle informantene i undersøkelsen for å være både oppegående og reflekterte ungdommer, men jeg spør meg likevel om elevene greier å nyansere sine uttalelser i forbindelse spørsmålene i undersøkelsen, spesielt med tanke på at undersøkelsen i stor grad omhandler tema og problemstillinger som i utgangspunktet var nye og relativt ukjente for informantene. Videre ser jeg på dette punktet i arbeidet at også egen for forståelse av enkelte begrep har vært for begrenset, blant annet har jeg etter egen mening ikke vurdert nyanser tilknyttet begrepene ”faglig mestring” og ”faglig trivsel” tilfredsstillende. Dette medfører at informantene ikke har fått spørsmål som kan ivareta betydningen av begrepene på en tilfredsstillende måte, noe som igjen får følger for de opplysningene som gis.

Imidlertid svarer to av informantene fra byskolen at de ikke er enige i at sosial trivsel er viktig for faglig mestring. I denne forbindelse ble faglig mestring definert som ”måter å løse skolehverdagens faglige problemer på”, mens sosial trivsel ble beskrevet som det å ha en opplevelse av å ha venner og å føle seg inkludert på skolen og i skolemiljøet. Utsagnet fra informant 1 om at sosial trivsel og faglig mestring ikke hører sammen og bør skilles, kan tolkes som om informanten i større grad anser skolehverdagen som en arena for sosial samhandling fremfor faglig læring. En slik situasjonsbeskrivelse er i tråd med hva Johansen (2009) hevder er situasjonen i enkelte skolemiljø, og henleder også oppmerksomheten på

Tjeldvoll (2002) sine utsagn om at trivsel ikke nødvendigvis omhandler faglige element, og at elevfølt trivsel ikke alltid avspeiler en skolehverdag med høyt faglig utbytte. Jeg velger å tolke denne informantens utsagn dit hen at faglig trivsel, det vil si det Furre (2006) benevner som interessen for det faglige og gleden over å lære og å mestre (ibid:68), er viktigst, og at sosial trivsel har liten betydning for informantens faglige trivsel.

Derimot stiller jeg meg kritisk til om denne informanten ville ha svart det samme hvis han/hun ikke opplevde sosial trivsel i skolemiljøet, og velger her å støtte meg til både Maslow (1957) og Sommerschild (1999) sine teorier om viktigheten av tilhørighet i forbindelse med mestring, og videre nettverkets betydning for mestringsevnen.

4.1.4 Sammenhengen mellom sosial trivsel og motivasjonen for å fullføre videregående skole

Alle informantene i undersøkelsen tilkjennega å være motivert for å fullføre videregående skolegang. Når de ble spurt om hva de mente som skulle til for å være i stand til å fullføre videregående, pekte informantene på flere ulike ting; faglig mestring, trivsel, gode lærere og god undervisning, støtte hjemmefra, det å ha et mål og så videre. Det var ikke mulig å se noen mønstre i disse svarene knyttet til hvilken av skolene informantene tilhørte.

Informantene fremsto videre med en felles oppfatning på spørsmålet om sammenhengen mellom sosial trivsel og motivasjonen for å fullføre videregående skolegang. Ingen av disse informantene hadde vurdert å avslutte det skoleløpet de nå var inne i, og alle ga uttrykk for at deres egen opplevelse av sosial trivsel hadde betydning for motivasjonen for å fullføre.

Informant 2 fra skolen på landet sa:

"det ville vært lettere å slutte uten trivsel".

Informant 3 fra samme skole hadde denne oppfatningen tilknyttet spørsmålet:

"Hvis du ikke trives sosialt er det vanskeligere å gå på skola. Det fører til skulk, skulk fører til frafall",

mens informant 3 fra byskolen sa det slik:

”trivselen gjør at jeg vil tilbake og treffe møte de jeg trives med på skola.”

Derimot hadde en av informantene, informant 1 fra det urbane skolemiljøet, tidligere opplevd store motivasjonsproblemer i forbindelse med feilvalg sitt første år i videregående opplæring. Etter kort tid opplevde informanten at valget av utdanningsprogram ikke var relevant for ham, og motivasjonen for fag forsvant. Dette førte til at han vurderte å avbryte skoleåret, men på grunn av sosiale årsaker valgte han å fullføre året. Informanten bekreftet at han opplevde veldig god sosial trivsel i klassen det omtalte året, og på direkte spørsmål om denne opplevelsen av trivsel hadde betydning for om han skulle fullføre skoleåret, svarte informanten:

”Ja, trivselen betydde mye for meg. Det var morsomt å komme på skola for å snakke med vennene mine.”

4.1.4.1 Drøfting av sammenhengen mellom sosial trivsel og motivasjonen for å fullføre videregående skole

Til alt hell ga alle informantene uttrykk for at de var motiverte for å fullføre videregående skolegang, og alle var også enige i at sosial trivsel var viktig i forbindelse med å opparbeide nødvendig motivasjon for å fullføre. Utsagnene forsterker videre inntrykket av at skolen som nevnt har stor betydning som en sosial arena, og at elevene ser fram til det å gå på skolen på bakgrunn av det sosiale samværet (Furre 2006:68). At det å gå på skolen for å treffe venner og kjente også kan motvirke frafall fra videregående opplæring, kan en bruke utsagnene fra informant 1 fra byskolen som eksempel på. Informanten identifiserer sin sosiale trivsel som den avgjørende faktoren for at skoleåret ble fullført, til tross for at det faglig sett var uinteressant.

Videre er det interessant å se dette utsagnet i sammenheng med samme informants tidligere utsagn vedrørende sammenhengen mellom sosial trivsel og faglig mestring ovenfor. På dette punktet kan informantens utsagn leses som et bevis på at sosial trivsel av mange ble tillagt for stor betydning i skolehverdagen, og at faglig læring kom i bakgrunnen. Informanten bekreftet videre at han/hun hadde en god opplevelse av sosial trivsel, men påsto at denne hadde heller liten betydning. Min påstand tilknyttet dette var at informantens opplevelse av skolehverdagen som helhet ble påvirket av at graden av trivsel var så pass høy, noe jeg mener

informantens utsagn tilknyttet dette punktet forsvarer. Informanten opplever nå sosial og faglig trivsel, mens sosial trivsel var eneste tilstedeværende trivselsfaktor tidligere. Likevel valgte informanten å fullføre skoleåret. Dette, i sammenheng med uttalelsene fra de øvrige informantene i undersøkelsen, leder meg til å tro at sosial trivsel har en betydning, og at denne betydningen også gjør seg gjeldende i forhold til motivasjonen for å fullføre videregående skolegang.

4.1.5 Trivselsfaktorer

Avslutningsvis i de kvalitative intervjuene ble informantene bedt om å gi uttrykk for sine meninger om faktorer de anså for å være viktige i arbeidet med å skape et skolemiljø med høy sosial trivsel. I denne forbindelse svarte alle informantene at sosiale aktiviteter og arrangement i form av turer, turneringer, konkurranser og så videre, var viktige miljøskapende faktorer. Tilknyttet dette sa informant 2 fra det urbane skolemiljøet:

”det er viktig å skape et godt klassemiljø, slik at man er trygg i klassen. Fellesarrangement skaper sosiale relasjoner, kanskje spesielt i klassen. Sosiale aktiviteter er viktige, trivsel på skola starter i klassen. Fellesturer og konkurranser får frem andre egenskaper hos oss, og bryter opp klikkene i miljøet.”

Videre fikk informantene spørsmål om hvilke faktorer som etter deres mening fikk elevene ved deres skole til å oppleve sosial trivsel i skolehverdagen. Informantene fra den urbant plasserte skolen pekte også her på viktigheten av sosiale arrangement, men også på behovet for faglig flinke lærere og variert undervisning. Informant 4 sa blant annet:

”det er viktig med engasjerte lærere som er flinke å undervise. I tillegg er det viktig at skoledagene legges opp riktig, det må ikke bare være lange dager med teori, alternative og sosiale aktiviteter må også med.”

Informantene fra skolen på landet gir derimot andre forklaringer til at elevene på skolen etter deres mening opplever sosial trivsel. I likhet med informantene fra byskolen peker de på viktigheten av sosiale arrangement, flinke lærere og god undervisning, men de tillegger også betydningen av et lite skolemiljø stor vekt i denne forbindelse.

Informant 2 fra denne skolen uttrykte seg slik om dette emnet:

" her er få elever, og vi blir mer avhengige av hverandre. Vi henger med hverandre på tvers av interesser og inkluderer flere, vi må være sosial med alle. Dessuten er forholdet mellom lærere og elever veldig bra, lærerne kjenner elevene og fører en dialog der de ikke er lærere hele tiden. Du føler deg trygg og verdsatt."

Medelev og informant 3 ga tilsagn til uttalelsen på denne måten:

" her er et lite og trygt miljø med medelever som bryr seg, og så får vi tett oppfølging av lærere og ungdomsveileder. Alle vet hvem alle er, og alle har felles venner. Det føles greit å møte læreren på butikken og ha en samtale som ikke handler om skoleting, man blir kjent med lærerne og får et forhold til dem."

Imidlertid nyanserer samme informant dette bildet noe gjennom følgende utsagn:

"minuset med at alle kjenner alle er at lærerne favoriserer de elevene som er herfra, vi som kommer utenfra behandles dårligere. Favorisering er et problem".

4.1.5.1 Drøfting av trivselsfaktorer

Det er bred enighet blant elevene om at felles aktiviteter i form av turer og konkurranser, gjerne på tvers av klasser og trinn, er viktige for å utvikle et miljø med høy sosial trivsel. Slike aktiviteter medfører at en må forholde seg til andre personer enn de man omgås til vanlig, noe som medfører at en blir kjent med flere og inngår nye sosiale relasjoner. I tillegg gir slike aktiviteter mulighet til å vise andre sider ved en selv enn hva som fremkommer i skolehverdagen. Det virker som om elevene er bevisst dette, og signaliserer derfor at dette er viktige momenter i forbindelse med utvikling av et godt skolemiljø.

I arbeidslivet er aktiviteter som skal fremme samarbeid og sosiale relasjoner blant en gruppe mennesker relativt vanlig, spesielt i privat sektor. Gjennom felles opplevelser og oppgaver søker en å hjelpe en gruppe mennesker til å finne strategier for å samarbeide og hjelpe hverandre, med det mål for øye å skape gode relasjoner og utvikle gode verktøy for samarbeid

og faglig utveksling også i hverdagslige arbeidsoppgaver. På mange måter mener jeg en kan se dette i sammenheng med informantenes visjoner om hva som skaper et miljø med høy sosial trivsel. Lærerens jobb er i mange tilfeller å få gruppen, som oftest representert ved klassen, til å jobbe best mulig sammen. Dette innebærer i mange tilfeller at elevene må trekke i samme retning og samarbeide om løsninger, hjelpe og utfylle hverandre og så videre. Lærerens oppgave er å hjelpe eleven til å oppnå best mulig resultater, noe som ofte er avhengig av elevens opplevelse av trivsel, samt klasse- og skolemiljø. Det er min mening at en kan fremme både trivsel og god læring gjennom å legge til rette for slike aktiviteter, og at dette således er faktorer som bør vektlegges i forbindelse med planlegging og gjennomføring av skoleåret ved den enkelte utdanningsinstitusjon.

Informantene fra den ruralt plasserte skolen peker på betydningen av et lite skolemiljø og nærheten til lærerne for å gi en forklaring på hvorfor elevene på deres skole opplever sosial trivsel. På små skoleenheter får læreren ofte en dobbelt rolle, ved siden av å være nettopp lærer er han/hun også en bekjent, noe som i enkelte tilfeller kan medføre at elevene føler seg mer ivaretatt og opplever en trygghetsfølelse. Baksiden av dette er som en informant sier at nære relasjoner kan føre til favorisering av enkelte elever. I utgangspunktet er dette et spørsmål om etikk, og en bør forvente at læreren klarer å se forbi bekjentskaper i skolesituasjonen. Imidlertid signaliserer uttalelsen fra informantene ganske sterkt at dette ikke er tilfellet, noe som i så måte er sterkt klanderverdig og bør medføre reaksjoner internt på skolen.

4.2 Den kvantitative undersøkelsen

Spørreskjemaet tok mål av seg til å undersøke en del momenter tilknyttet fenomenet ros fra læreren ved de to skolene i utvalget. Årsaken til at det ble besluttet å gjennomføre en slik undersøkelse var at resultatene fra de kvalitative intervjuene kunne tyde på at informantene fra det minste skolemiljøet la større betydning i og vekt på å motta ros for sitt skolearbeid fra læreren, og at ros fra læreren virket å være viktig for disse elevenes motivasjon og opplevelse av faglig mestring.

I tilknytning til dette var hensikten med den kvantitative datainnsamlingen å belyse følgende momenter;

- opplever elevene å få ros fra læreren på sine respektive skoler?
- mener elevene at det å få ros fra læreren er viktig?
- har ros fra læreren betydning for elevenes opplevelse av faglig mestring?
- har ros fra læreren betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet?
- har ros fra læreren betydning for elevenes opplevelse av sosial trivsel i skolemiljøet?

I tillegg inneholdt spørreskjemaet tilslutt et spørsmål som omhandlet om elevene opplevde å få ros fra andre enn læreren for sitt skolearbeid. Hensikten med dette spørsmålet var særskilt å avdekke om de elevene som ikke opplevde å få ros fra læreren mottok ros for sitt skolearbeid fra andre personer.

4.2.1 Frekvenstabeller

Etter at respondentene fra skolene hadde angitt "sine" verdier tilknyttet de ulike spørsmålene/variablene i spørreskjemaet, ble disse satt inn i en enkle frekvenstabeller.

4.2.1.1 Den urbane skolen

Respondent	Spm 1	Spm 2	Spm 3	Spm 4	Spm 5
1	3	3	2	2	2
2	4	4	3	4	4
3	2	5	5	5	2
4	3	4	5	5	3
5	2	5	5	5	5
6	3	3	2	2	2
7	3	4	5	5	3
8	2	4	5	4	1
9	3	3	4	4	4
10	5	3	3	4	4
11	2	4	5	4	4
12	3	4		3	3
13	3	4	5	5	5
14	3	3	2	4	2
15	3	4	4	3	3
16	2	4	4	4	3
17	1	5	5	5	2
18	3	3	3	4	3
19	2	3	4	4	1
20	2	5	5	5	5
21	1	5	5	5	5
22	2	4	3	4	3
23	2	3	3	3	2
24	4	4	3	5	4
25	3	4	5	5	3
26	1	5	4	5	3
27	3	4	4	4	4
28	3	4	4	3	3
SUM	73	110	107	115	88
GJ.SNITT	2,60	3,92	3,96	4,10	3,14

4.2.1.2 Den rurale skolen

Respondent	Spm 1	Spm 2	Spm 3	Spm 4	Spm 5
1	4	5	5	5	4
2	4	5	4	5	4
3	4	3	4	3	4
4	3	5	4	5	4
5	3	5	4	4	4
6	3	4	4	4	4
7	4	5	5	5	5
8	2	4	4	4	4
9	4	4	5	4	3
10	3	4	4	4	4
11	4	5	5	5	5
12	3	4	5	4	4
13	3	4	4	4	4
14	4	5	5	5	4
15	2	5	5	4	5
16	3	3	4	3	3
17	3	4	4	4	5
18	4	5	5	5	5
19	3	4	4	4	4
20	4	5	5	5	4
21	3	4	4	3	3
22	4	3	3	3	3
23	3	5	4	4	3
24	3	5	5	5	5
25	3	3	4	4	3
26	4	3	5	2	1
27	3	4	3	2	3
28	3	4	4	3	3
SUM	93	119	121	112	107
GJ.SNITT	3,32	4,25	4,32	4	3,82

4.2.2 Forskningsfunn

4.2.2.1 Opplevelsen av å få ros fra læreren

Tilknyttet spørsmålet om elevene opplevde å få ros fra læreren (spørsmål 1), kunne respondentene angi verdier fra 1 til 5, der verdien 1 hadde betydningen "aldri" og verdien 5 hadde betydningen "svært ofte". Av tabellen ovenfor kan en lese at én elev på byskolen angir at han/hun opplever å få ros fra læreren svært ofte, mens det på motsatt side er tre elever som angir at de aldri mottar slik ros. Gjennomsnittsverdien tilknyttet dette spørsmålet er 2,6, noe som viser at elevene samlet sett angir at de mottar ros fra læreren relativt sjelden.

På den andre skolen i utvalget angir elevene som helhet en gjennomsnittsverdi på 3,3 tilknyttet denne variabelen. Gjennomsnittsverdien tilsvarer likevel ikke at elevene ofte opplever å få ros, men tyder på at elevene på den minste skolen i undersøkelsen oftere opplever å få ros fra læreren enn elevene på byskolen. I denne forbindelse kan det være verdt å merke seg at ingen respondenter angir verdien 1 for "aldri" eller verdien 5 for "svært ofte" tilknyttet dette spørsmålet. Dette tyder på at alle elevene i utvalget opplever å få ros fra læreren, men ingen opplever at dette fenomenet svært ofte.

4.2.2.2 Viktigheten av å få ros fra læreren

Respondentene ble bedt om å angi viktigheten av å få ros fra læreren når de etter egen mening fortjente det ved hjelp av verdier fra 1 til 5, der 1 hadde betydningen "ikke viktig" og 5 hadde betydningen "veldig viktig". De øvrige spørsmålene i undersøkelsen skulle også besvares ved hjelp av verdier med samme betydning.

Gjennomsnittsverdiene for de to ulike skolene i utvalget tilknyttet dette spørsmålet, 3,92 for den urbant plasserte skolen og 4,25 for den andre skolen, avslører at respondentene på sistnevnte skole tillegger det å få ros fra læreren større vekt enn hva som er tilfellet med respondentene fra byskolen. Videre registrerer undersøkelsen at det kun er verdiene 3,4 og 5 av svaralternativene som er anvendt av respondentene, uavhengig av skoletilknytning. Dette tyder på at ingen av elevene i utvalget anser det å få ros av læreren som mindre viktig, tvert i mot er det nesten 35 % av elevene som anser dette som svært viktig.

4.2.2.3 Sammenhengen mellom ros fra læreren og opplevelsen av egen faglig mestring

I følge dataene knytter elevene fra det minste skolemiljøet ros fra læreren tett sammen med opplevelsen av egen faglige mestring. Alle respondentene herfra angir verdien 4 (viktig) eller 5 (svært viktig) som svar tilknyttet dette spørsmålet, med unntak av én respondent som angir verdien 3 på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien blir dermed 4,32, noe som ligger relativt høyt over gjennomsnittsverdien 3,96 fra byskolen.

Likevel gir nesten 40 % av respondentene fra sistnevnte skole et svar som tilsier at ros fra læreren er svært viktig for deres opplevelse av egen faglige mestring. Videre har en av

respondentene svart blankt på dette spørsmålet, noe som er med på å redusere gjennomsnittsverdien for denne elevgruppen.

4.2.2.4 Sammenhengen mellom ros fra læreren og egen motivasjon for skolearbeidet

For eneste gang i undersøkelsen scorer respondentene fra byskolen sammenlagt høyere enn respondentene fra skolen på landet med gjennomsnittsverdier på henholdsvis 4,10 og 4,00. Videre er det nok en gang mulig å registrere at ingen av respondentene totalt sett angir verdien 1 som svar på dette spørsmålet, noe som tilsier at elevene selv anser ros fra læreren som viktig også for deres egen motivasjon for å gjøre en innsats med skoleoppgavene.

4.2.2.5 Sammenhengen mellom ros fra læreren og egen opplevelse av sosial trivsel

På dette spørsmålet registreres de laveste sammenlagte verdiene på begge skolene i undersøkelsen, med unntak av sammenlagt verdi på spørsmål 1. Videre er det på dette spørsmålet det er størst avstand mellom sammenlagt verdi hvis en setter de to skolene opp mot hverandre.

Svarene fra byskolen viser at hele skalaen er tatt i bruk, men gjennomsnittsverdien på 3,14 tilsier likevel at elevene samlet sett anser ros fra læreren som viktig for egen opplevelse av sosial trivsel.

På den andre skolen er svarverdiene 3,4 og 5 tatt i bruk, med unntak av én respondent som har gitt verdien 1 som svar på dette spørsmålet. Gjennomsnittsverdien på 3,82 tilsier at elevene på denne skolen anser ros fra læreren som markant viktigere enn elevene tilknyttet det urbane skolemiljøet.

4.2.2.6 Hvem roser når læreren ikke gjør det?

Som frekvenstabellene ovenfor angir, var det tre respondenter som svarte at de aldri opplevde å få ros fra læreren, alle disse var elever ved byskolen.

Tilknyttet dette spørsmålet svarer en av respondentene at han/hun opplever å få ros for sitt skolearbeid fra foresatte, mens de to andre sier at de får ros fra foresatte og venner.

Videre registrerer svarene at alle disse tre respondentene gir høye svarverdier med et gjennomsnitt på 4,88 tilknyttet spørsmålene om viktigheten av ros fra læreren, sammenhengen mellom ros fra læreren og mestring, samt sammenhengen mellom ros fra læreren og

motivasjonen for skolearbeid. På spørsmålet om sammenhengen mellom ros fra læreren og opplevelsen av egen sosial trivsel, svarer de noe lavere med et gjennomsnitt på 3,33.

4.2.3. Drøfting

Som nevnt i kapittel 5.1.2.1, fremkom det i analysen av den kvalitative undersøkelsen et moment som førte til at det ble tatt en beslutning om å gjennomføre også en kvantitativ undersøkelse. Dette var det forhold at samtlige informanter tilknyttet skolen på landet oppga fenomenet "ros fra læreren" som en viktig faktor for opplevelsen av egen faglige mestring i skolen.

Denne undersøkelsen understøtter i stor grad dette synspunktet. Videre kan en lese ut av datamaterialet at elevene på nevnte skole opplever å få ros fra læreren i større grad enn hva som er tilfellet med elever fra byskolen, at elevene på den mindre skolen anser ros for å være viktigere enn elever fra den større skolen, og i tillegg at elevene tilknyttet skolen på landet knytter ros fra læreren tettere sammen med sosial trivsel enn hva som er tilfellet med elevene fra byskolen. Kun på spørsmålet som omhandler om ros fra læreren er viktig for motivasjonen for å gjøre en god innsats med skolearbeidet, gir respondentene fra byskolen uttrykk for å være mer opptatt av fenomenet enn respondentene fra den andre skolen.

I kapittel 3.3 defineres ros som det å få anerkjennelse, som oftest i form av verbal oppmuntring, og positiv bruk av ros ses videre som et virkemiddel for motivasjon og utvikling for mottakeren. Som en kan lese ut fra ovenstående frekvenstabeller, er det et stort misforhold mellom elevenes verdsetting av å få ros og den faktiske opplevelsen elevene har av å få ros, uavhengig av skoletilknytning. Respondentene gir også entydige tilbakemeldinger på at ros er viktig for andre forhold tilknyttet deres skolehverdag og – miljø, noe som understreker betydningen av å ta i bruk dette forholdsvis enkle virkemidlet. En kan så spørre seg hvorfor ros ikke er mer utbredt i skolen?

I sin undersøkelse vedrørende bruken av ros i skolen, peker Arne Tveit (2012) på flere ulike årsaker. Blant annet mener han at det kan være vanskelig å rose enkelte elever fordi de har en negativ atferd som tar mye fokus. Den negative atferden fører til at eleven kan bli mislikt av læreren, med den følge at rosen som gis ikke er "ekte" og oppleves som lite tilfredsstillende av eleven (ibid:16). Dette er en situasjon som de fleste lærere kan kjenne seg igjen i. Av og til

støter en på elever som er så pass usympatiske og utfordrende i sin atferd at det er vanskelig å fokusere på de positive sidene. Lærere er pedagoger, men fremfor alt mennesker, og i den grad det er menneskelig å feile, så må en nok være så ærlig å si at på dette punktet feiler også lærere fra tid til annen.

Videre peker han blant annet på at lærere nærer en viss frykt for å gjøre elevene avhengige av ros, noe de mener kan føre til at elevenes indre motivasjon blir skadelidende (ibid:16). I mitt daglige virke som lærer ved en videregående skole, opplever jeg ofte at kolleger fremmer nettopp dette synspunktet i diskusjoner vedrørende både verbale og skriftlige tilbakemeldinger til elevene. Noen har til og med gått så langt at de hevder at elevene ikke bør få noen form for karakter før på eksamen, slik at elevene ikke på noen måte skal bli styrt av ytre motivasjon.

Likevel er det min påstand at den viktigste årsaken til at det roses forholdsvis lite i skolen er manglende kunnskap om den positive virkningen ros kan ha. Da jeg startet arbeidet med denne masterbesvarelsen var min forforståelse av viktigheten av å ta i bruk dette virkemidlet preget av egne erfaringer først og fremst tilknyttet det å få ros. Jeg hadde som de fleste andre opplevd å få ros og kjent på den positive følelsen dette medførte for meg som individ. Derav sluttet jeg meg til at denne følelsen kunne være universell for de fleste mennesker, noe som medførte at jeg tok i bruk ros som virkemiddel i min daglige gjerning både som lærer, terapeut og far. Derimot har bruken av virkemidlet vært mer eller mindre tilfeldig og lite gjennomtenkt og planlagt. Det er først gjennom arbeidet med dette forskningsprosjektet at jeg er blitt bevisst hvor viktig det er å rose på den riktige måten, og da gjerne sett i henhold til Tveit (2012) sine ti prinsipper for effektiv ros.

I denne sammenheng faller det meg vanskelig å tro at min situasjon er unik og lite sammenlignbar med skolesystemets øvrige lærere og pedagoger. For eksempel er dette et tema som ikke er vektlagt i lærerutdanningen, i alle fall har jeg aldri blitt eksponert for teorier rundt dette verken i min grunn- eller videreutdanning.

Hva er det så som gjør at elevene tilknyttet skolen med det laveste elevtallet i gjennomsnitt synes å få mer være mer opptatt av ros fra læreren enn de øvrige elevene i undersøkelsen? I tillegg synes førstnevnte elevgruppe å verdsette det å få slik ros i større grad, og virker også i større grad å være tilbøyelige til å se positive effekter av ros i tilknytning til egen læringssituasjon. Årsaksforholdene til dette fenomenet er ikke enkle å identifisere, og

tilknyttet dette forskningsprosjektet må en hele tiden ha i mente at det forholdsvis lave antallet elever i utvalget kan medføre tilfeldige resultater i analysen, slik at en ikke kan se bort fra at resultatene ikke er gyldige for hele populasjonen. Imidlertid viser analysene av både den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen at det synes å være en tendens til at ros fra læreren har større betydning for elevene på skolen på landet, slik at jeg har valgt å feste lit til at denne påstanden er pålitelig og troverdig.

Elevene på ovennevnte skole henviste i den kvalitative delen av dette prosjektet i stor grad til størrelsen på skolemiljøet for å forklare hvorfor de opplevde egen sosiale trivsel som god. Nettopp størrelsen på skolemiljøet tror jeg også får betydning for at den samme elevgruppen anser det å få ros fra læreren som så pass viktig. Et lite skolemiljø situert i en liten bygd medfører uunngåelig at elevene får kjennskap til læreren på flere områder og i flere situasjoner enn på skolen. Gjennom egen oppvekst og skolegang i min hjembygd erfarte jeg at jeg opparbeidet meg en relativt god kjennskap til de ulike lærerne som personer. I løpet av skolehverdagen ble jeg kjent med lærerne gjennom deres profesjon, mens fritiden medførte at jeg ble kjent med lærerne gjennom deltagelse på felles treninger, familiebekjensheter, dugnader og så videre. Dette medførte at lærerne tilsynelatende aldri hadde fri fra lærergjerningen, i den forstand at jeg og mine medelever hadde en oppfatning av at de var autoriteter og forbilder også på fritiden. Lærerne ble på denne måten mer enn bare lærere i skolehverdagen, de ble i tillegg personer som hadde en betydning også for livet utenfor skolen.

Det er min oppfatning at slike forhold gjør seg gjeldende også for den elevgruppen som er tilhørende i et lite bygdesamfunn i dette forskningsprosjektet. Læreren fremstår for disse som en voksen som de kjenner og støter på både på skolen og på fritiden, og blir således en voksen som de i noen tilfeller tilbringer mye tid sammen med. Dette kan være nærliggende å se opp mot Maslow (1954) og hans teorier omkring menneskets behov for anerkjennelse. I denne forstand blir læreren en autoritetsfigur som elevene søker anerkjennelse fra, noe som forsterkes i et lite bygdesamfunn der læreren fremstår som en autoritet og bekjent også i livet utenfor skolen. Dette medfører videre at elevene opplever et sterkere ønske om å bli anerkjent av læreren, noe en i tilknytning til dette prosjektet kan se på som årsaken til at elevene på skolen på landet anser ros fra læreren som så pass viktig. I større skolemiljø erfarer elevene ofte kun læreren gjennom undervisningen, og elevene har derfor sjelden oversikt og kjennskap til læreren som person. Derfor har elever i slike miljø mindre behov for å søke

anerkjennelse fra læreren. Dette diskvalifiserer derimot ikke det faktum at også elevene tilknyttet et stort skolemiljø i denne undersøkelsen gir entydig tilbakemelding på at ros og anerkjennelse fra læreren er viktig også for dem. I forbindelse med dette kan en si det er spesielt bekymringsverdig at tre av respondentene fra det store skolemiljøet sier de aldri opplever å få ros fra læreren, mens de samtidig tilkjennegir en oppfatning langt over gjennomsnittet med tanke på at viktigheten av ros i forhold til egen motivasjon og faglig mestring.

4.3 Oppsummering

Analysen av de kvalitative intervjuene tilknyttet dette forskningsprosjektet avslørte at alle informantene i undersøkelsen rapporterte å oppleve sosial trivsel på skolen. Videre var det samstemt enighet i uttalelsene fra informantene om at det å ha venner og oppleve vennskap i skolemiljøet hadde stor betydning for opplevelsen av sosial trivsel. Informantene synes også å være enige i at sosial trivsel kunne oppleves i alle situasjoner i skolemiljøet, og dermed ikke kunne sies å være knyttet til særskilte aktiviteter og hendelser. Når informantene forsøker å beskrive viktige faktorer for utviklingen av et skolemiljø med en opplevelse av høy sosial trivsel, pekes det særskilt på lærerne. Gode lærere som driver god og variert undervisning, kombinert med å være vår for den enkelte elev sine behov og forutsetninger, preger informantenes beskrivelser.

Det eneste punktet hvor det var mulig å se ulikheter mellom informantene tilknyttet de to skolene i undersøkelsen opplevelsen av sosial trivsel, var på spørsmål om klassens betydning for den enkelte informant sin opplevelse av sosial trivsel i skolemiljøet. Elevene fra et lite skolemiljø identifiserte i store trekk klassen og klassemiljøet som en viktig faktor for deres opplevelse av sosial trivsel, mens elevene fra det største skolemiljøet i undersøkelsen ikke var av denne oppfatningen. Det er nærliggende å tro at sistnevnte elevgruppe opplever å være mindre knyttet til egen skoleklasse på grunn av at fagtilbud og organisering av skoledagen fører til at klassene deles opp i stor grad. I det mindre skolemiljøet på den andre skolen, er det derimot enklere å organisere undervisning og fagtilbud hvor klassen deltar som en enhet, noe som kan være med på å forsterke følelsen av klassetilhørighet.

Når det gjelder opplevelsen av faglig mestring, er det heller ikke store forskjeller på opplysningene fra informantene fra de to skolene. Alle opplever god faglig mestring, noen

veldig god, og det er videre sjelden at noen av elevene opplever faglige problemer. Informantene anser opplevelsen av faglig mestring som viktig for motivasjonen for å fullføre videregående utdanning, og i den forbindelse kan en se følgende uttalelse fra en av informantene som beskrivende for denne oppfatningen;

” jeg mener det er en stor sammenheng mellom faglig mestring og motivasjon. Gode resultater gir motivasjon for å jobbe videre med fagene. Jeg får gode resultater, og det gir meg mye motivasjon for å stå på videre.”

Dette er i tråd med mye av forskningen som er gjort på dette området, blant annet viser undersøkelser at økende motivasjon medfører bedre prestasjoner, og omvendt (Manger 2012:13).

På ett punkt vedrørende informantenes oppfatning av faglig mestring i skolehverdagen er det derimot mulig å skille de to elevgruppene i utvalget. Informantene ble bedt om å navngi viktige faktorer for deres egen opplevelse av faglig mestring. Elevene fra byskolen ga ingen entydige uttalelser tilknyttet dette, men elevene fra den mindre skolen var enstemmige i sin oppfatning av at det å få ros fra læreren var meget viktig for deres opplevelse av faglig mestring. For å beskrive dette er det naturlig å dra frem følgende utsagn fra en av informantene tilknyttet skolen på landet:

”ros fra læreren er ekstremt viktig for opplevelsen av faglig mestring”.

De to oppfatningene som informantene tilhørende de to skolene tilkjenner på dette punktet, var såpass signifikant ulike at dette dannet grunnlaget for å gjennomføre ytterligere en datainnsamling, og da med hovedvekt på fenomenet *ros fra læreren.*

Når en skal se på informantenes oppfatning av sammenhengen mellom opplevelsen av sosial trivsel og opplevelsen av faglig mestring, er det relativt stor enighet om at sosial trivsel får betydning for opplevelsen av faglig mestring. Derimot rapporterte to av informantene fra byskolen at de ikke opplevde at det var en sammenheng mellom disse to fenomenene. Informantene pekte på at de var mer opptatt av faglig trivsel, men det kan være grunn til å tro at de ville gitt andre svar på dette punktet hvis det ikke var for det faktum at de begge rapporterte god sosial trivsel i skolemiljøet.

Derimot var samtlige informanter enige om at det er en sammenheng mellom opplevelsen av sosial trivsel og motivasjonen for å fullføre videregående skolegang. Alle informantene i utvalget var motivert for å fullføre videregående, og ga uttrykk for at det faktum at de opplevde sosial trivsel i skolehverdagen var en sterkt medvirkende årsak til dette. En av informantene hadde erfart å velge feil studieprogram når han startet i videregående, og innså ganske raskt at det faglige tilknyttet utdanningen ikke var relevant for ham. Imidlertid førte hans opplevelse av sosial trivsel til at han valgte å fullføre skoleåret fremfor å slutte halvveis, noe en kan se som et eksempel på at sosial trivsel på dette viset kan være med på å motvirke frafall fra videregående utdanning.

Avslutningsvis i intervjuene ble informantene utfordret på å gi sin mening vedrørende faktorer som kan være med på å fremme opplevelsen av sosial trivsel for elevene tilknyttet de to ulike skolemiljøene. Det entydige svaret fra informantene, uavhengig av skoletilknytning, var at sosiale aktiviteter i form av konkurranser, turneringer og lignende, gjerne på tvers av klassetrinn og gruppesammensetning, var den viktigste faktoren for å utvikle et godt skolemiljø med tanke på opplevelsen av sosial trivsel for elevene.

Vedrørende fenomenet ros fra læreren og betydningen det å få ros har for elevenes oppfatning av sosial trivsel og faglig mestring, samt motivasjonen for å gjøre en god innsats med skolearbeidet, avdekket en ny undersøkelse i samme forskningsfelt at elevene på de to skolene anser ros fra læreren å være viktig på alle områdene som var nevnt i undersøkelsen. Tilbakemeldingene fra elevene i utvalget tyder på at ros fra læreren var spesielt viktig for elevene i forbindelse med opplevelsen av motivasjon for skolearbeidet, mens ros fra læreren hadde minst betydning for elevenes opplevelse av sosial trivsel.

Elevene i utvalget fra skolen på landet virker jevnt over å være mer opptatt av betydningen av å få ros fra læreren, men også elevene fra byskolen signaliserer at ros fra læreren er viktig. Når det gjelder spørsmålet om elevene ved de to skolene opplever å få ros fra læreren, peker resultatene på at det gis relativt lite ros på begge skolene, og da spesielt på byskolen. Dette faktum står i skarp kontrast til elevenes egen oppfatning av viktigheten av å få ros fra læreren, ingen av respondentene ved de to skolene anså det å få ros fra læreren som mindre viktig eller uviktig, mens hele 35 % av respondentene anså dette som svært viktig.

Med unntak på spørsmålet om sammenhengen mellom ros fra læreren og egen motivasjon for skolearbeidet, scorer respondentene fra det minste skolemiljøet høyere på alle punkter i denne undersøkelsen vedrørende ros fra læreren enn elevene fra den andre skolen. Dette tyder på at ros fra læreren er viktigere for elevene tilknyttet denne skolen, noe en kan se opp mot størrelsen på skolemiljøet. Elevene fra denne skolen peker på det faktum at det relativt lille skolemiljøet er en viktig faktor for opplevelsen av blant annet sosial trivsel, og det kan være nærliggende å tro at dette også har innvirkning for betydningen av ros fra læreren for disse elevene. Lærere og elever i små skole- og bygdemiljø har ofte et nærmere kjennskap til hverandre enn hva som er tilfellet i store skolemiljø i bysamfunn, noe som kan være med på å påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Det at læreren ofte er en bekjent også på fritiden, fører gjerne til at eleven har et større behov for og ønske om aksept og anerkjennelse fra denne, noe som får følger for elevens forhold til å få ros fra den samme læreren.

5. Avslutning

I dette kapitlet vil jeg presentere mine konklusjoner i forhold til problemstillinger og forskerspørsmål. Videre ønsker jeg å gjøre rede for egne kritiske tanker vedrørende forskningsprosjektet, før avhandlingen rundes av med enkelte synspunkter på hvilke følger dette arbeidet har fått for egen praksis.

5.1 Konklusjon

Elevenes ved de to ulike skolene i undersøkelsen har tilnærmet lik opplevelse av sosial trivsel og faglig mestring. Alle elevene i undersøkelsen opplever sosial trivsel i skolehverdagen, og samtlige rapporterer også om en opplevelse av god faglig mestring.

Videre er det en felles konsensus om at opplevelsen av sosial trivsel er viktig for motivasjonen for å fullføre videregående skolegang, men elevene på begge skolene tillegger opplevelsen av faglig mestring som viktigst i denne forbindelse.

Respondentene tilknyttet den kvantitative undersøkelsen rapporterer at de får relativt lite ros fra læreren i forbindelse med skolearbeid. Elevene identifiserer videre ros fra læreren som viktig med tanke på egen opplevelse av sosial trivsel og faglig mestring. Spesielt viktig er ros fra læreren i forbindelse med utviklingen av motivasjon for å gjøre en god innsats med skolearbeidet for disse elevene.

5.2 Kritiske blikk på undersøkelsen

Avhandlingen bygger på data fra en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse i videregående skole om sosial trivsel og faglig mestring. Utvalgene besto av elever på andre og tredje trinn i videregående skole, og alle respondentene og informantene var tilknyttet programområdet studiespesialisering.

Begge metodene som ble brukt i innsamlingen av data, tar sitt utgangspunkt i en form for selvrapporing. Dette innebærer at elevene som deltok som henholdsvis informanter og respondenter gir sitt bilde av sin egen situasjon, uten at denne forsøkes kontrollert via andre kilder. En slik form for datainnsamling kan ha den svakhet at personer besvarer spørsmål i henhold til hva de anser som ønskelig, og at informasjonen som gis dermed ikke blir

pålitelig. Dette kan være relevant for denne avhandlingen på grunn av at elevene skulle svare på spørsmål som omhandlet egen sosial situasjon i skolehverdagen, en situasjon som på flere områder kan sies å være et produkt av sosial samhandling med lærere og kamerater. Sett i lys av dette kan en ikke utelukke helt at elevene som deltok i undersøkelsen har svart på spørsmål ut fra et ønske om å opp tre lojalt overfor egne lærere, klassekamerater og skole som helhet.

Videre innebærer selvrappoterer som informasjonskilde som nevnt ovenfor at informasjonen som blir gitt kommer fra kun én kilde. I forbindelse med dette studiet er det bare elever som er informanter og respondenter, noe som kan medføre et misforhold mellom deres egen oppfatning av seg selv og sin situasjon og hvordan andre oppfatter situasjonen. Når elevene selv skal informere om i hvor stor grad de for eksempel opplever å få ros fra læreren, kan det tenkes at det oppstår et misforhold mellom hvor mye ros fra læreren de opplever å få og hvor mye ros de faktisk får fra læreren. Dette er en direkte konsekvens av metodiske valg foretatt i forbindelse med dette prosjektet, nærmere bestemt en konsekvens av å bruke data fra kun en type informanter. For å få et mest mulig reelt bilde av elevene og deres situasjon, kan det dermed være en fordel med informasjon fra flere kilder. I tilknytning til dette eksempelet kunne det vært aktuelt å knytte lærerens mening om hvor mye ros som blir gitt til elevenes utsagn, noe som ville medført informasjon fra to ulike kilder, og dermed også gitt et mer reelt bilde av den faktiske situasjonen tilknyttet dette.

I den kvalitative undersøkelsen fikk informantene spørsmål tilknyttet egen trivsel i skolen. Trivsel er et sammensatt begrep, og en må derfor være forsiktig med å bruke dette som en generell term. Tidligere i avhandlingen er det gjort nærmere rede for dette, blant annet er det blitt satt et skille mellom faglig og sosial trivsel. Dette forskningsprosjektet omhandler sosial trivsel, og informantene har i den forbindelse ved oppstart av intervjuene blitt presentert for definisjonen av begrepet. Til tross for dette kan en ikke utelukke at noen av informantene har inkludert tanker tilknyttet begrepet faglig trivsel når de ga sine svar tilknyttet disse spørsmålene. Derimot har jeg et inntrykk av at informantene var bevisst skilnaden mellom begrepene under intervjuene, slik at informasjonen vedrørende dette ble gitt på riktig basis.

Elevenes opplevelse av faglig mestring ble videre i tillegg etterspurt i datainnsamlingene. Erfaringsmessig vet jeg at elever i stor grad baserer eget syn på faglig mestring ut fra karakterer og andre tilbakemeldinger på eget skolearbeid. I dette prosjektet er målingene av elevenes opplevelse av faglig mestring basert på elevenes egne utsagn tilknyttet dette. Dette er

i likhet med eksempelet ovenfor en mulig kilde til feilrapportering, slik at en kan stille spørsmål ved påliteligheten til dataene på dette området.

Når det gjelder begrepet motivasjon, har jeg i undersøkelsene tatt for gitt at dette er et begrep som elevene kjenner betydningen av. Jeg opplevde da også at alle elevene umiddelbart syntes å ha en forståelse av hva spørsmålene som inneholdt begrepet handlet om, men en kan likevel ikke utelukke at det eksisterer ulike oppfatninger av hva begrepet innebærer. Ved en kort definisjon og gjennomgang av motivasjonsbegrepet tilknyttet dette prosjektet, kunne all eventuell tvil omkring dette vært avsluttet.

Videre er det et spørsmål hvorvidt funnene i undersøkelsen kan generaliseres. Dette kalles *ekstern validitet*, og innebærer usikkerheten rundt resultater og generalisering av disse fra utvalg til populasjon (Johannessen, m.fl. 2004:46). Sosial trivsel, faglig mestring og motivasjon har vært sentrale begreper i denne studien. Jeg har undersøkt elevenes opplevelse av disse begrepene i skolesammenheng, og har også stilt spørsmål om disse opplevelsene har gjensidig påvirkning på hverandre. En svakhet med avhandlingen i forhold til dette, er at elevene som har deltatt i undersøkelsene utelukkende er rekruttert fra studiespesialiserende studieprogram, noe som dermed gjør generaliseringen av resultatene til å gjelde hele populasjonen usikker. Dette på grunn av at det ikke kan utelukkes at elever tilknyttet ovennevnte studieprogram har andre opplevelser og erfaringer tilknyttet forskningsprosjektets tema enn hva som er tilfellet med elever tilhørende i, for eksempel, yrkesfaglige studieprogram.

5.3 Følger for videre praksis

Avslutningsvis ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot en del oppfatninger jeg har ervervet meg gjennom arbeidet med dette forskningsprosjektet.

Faglig mestring og opplevelsen av denne, synes å være viktig for elevene. I den forbindelse ser jeg anerkjennelse tilknyttet elevenes egne faglige prestasjoner som en drivkraft. Forsterkning gjennom ros i form av konstruktive tilbakemeldinger og respekt basert på synlig framgang kan etter min oppfatning være med på å tilfredsstille elevenes behov for anerkjennelse, noe som kan medføre positive følger for elevenes selvoppfatning og

motivasjon for skolearbeidet. Forsterkning i form av ros kan således fungere som en katalysator for bedre motivasjon, læring og opparbeidelse av en indre drivkraft hos eleven. En kan se ytre motivasjon i form av for eksempel ros fra læreren som et forstadium til indre motivasjon hos eleven. Etter min mening vil en elev som opplever anerkjennelse fra autoriteter for sine faglige prestasjoner, etter hvert utvikle en indre drivkraft som tilsier at faglige mål oppnås ut fra interesse og glede.

Arbeidet med denne avhandlingen har videre gjort meg oppmerksom på at det er viktig å skape et sosialt fellesskap rundt læring i skolen. I denne forbindelse betyr dette at undervisningen bør baseres på en pedagogisk praksis med et høyt innslag av variasjon. Dette betyr at undervisning i form av formidling, gruppearbeid og individuelt arbeid i utgangspunktet kan være bra hver for seg, men at den pedagogiske planleggingen av den helhetlige undervisningen bør avspeile metodemangfold og variasjon, og at en som lærer bør ta elevene med i en slik planlegging av undervisningen.

Jeg er av den oppfatning at mitt forskningsprosjekt viser at sosial trivsel, faglig mestring og motivasjon for skolearbeid kan stimuleres ved hjelp av å ta i bruk ovenstående prinsipper i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning, og håper således at denne avhandlingen kan komme til nytte for eventuelt interesserte i en slik sammenheng.

6. LITTERATUR

- Antonovsky, A. 2004. *Helbredets mysterium. At tale stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Befring, E. 2007. *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Diener, E. 1984. *Subjective Well-being*. Psychological Bulletin. Vol. 95. no. 3. 542-575.
- Furre H.m.fl. 2006. *Analyse av den nasjonale undersøkelsen. "Elevundersøkelsen 2006"*. Trondheim: Oxford Research og Norges Teknisk Vitenskapelige Universitet.
- Gruc, L. 2001. *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnerstad, A. 2007. *Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp*. I: Sjøvik, P. (red): *En barnehage for alle*. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanning. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, K. 2003. *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, R. 1994. *Trivsel, selvoppfatning og sosialt miljø i klassen. En analyse av sammenhenger*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 94(3), 163-174.
- Holme og Solvang. 1996. *Metodevalg og metodebruk*. Kristiansand: TANO AS.
- Imsen, G. 2003. *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jerdal, E. 1998. *Forskning som oppdagelsesreise*. Ss 19-46 i Karin Christensen er al. (red.). *Prosess og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A.m.fl. 2004. *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannesen, Tufte og Kristoffersen. 2005. *Introduksjon til samfunns-vitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo: Gyldendal.
- Johansen, J. 2009. *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer. Sosial kompetanse i fådelte skole*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Manger, T. 2012. *Motivasjon og mestring*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Maslow, A. 1964. *Motivation and personality*. Harper: New York.

- Masten, A. og Powell, J. 2003. *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*. I: Luthar, S. S. (red.): *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press, UK.
- Postholm, M. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. 2007. *Enhet om mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rutter, M. 1985. *Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder*. *British Journal of Psychiatry*. Vol. 147, s. 598-611.
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik og Skaalvik. 2005. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, Motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik og Skaalvik. 2011. *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skarheim, P. 2005. *Sosial og faglig trivsel. Utdanningsspeilet 2005*, s. 4.
- Sommerschild, H. 1999. *Mestring som styrende begrep*. I: Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red.): *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Thagaard, T. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thisted, J. 2010. *Forskningsmetode i praksis. Projektorientert videnskapsteori og forskningsmetodik*. Risskov: Munksgaard Danmark.
- Tjora, A. 2010. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. 2012. *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/201203/05> lastet ned 17.09.12

http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslangua ge=no lastet ned 20.05.12

http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf lastet ned 11.09.12

http://nordlandsforskning.no/files/Notater%202005/arbnotat_1013_05.pdf lastet ned 11.09.12

<http://www.pisa.no/> lastet ned 19.05.12

<http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2618/4/ikkc-sannsynlighetsutvalg/Strategisk-utvalg.html> lastet ned 18.09.12

<http://no.wikipedia.org/wiki/Konstruktivisme> lastet ned 18.09.12

[http://www.norskilektorlag.no/getfile.php/Files/Lektorbladet%20\(filmappe\)/lektorbladet_no3.pdf](http://www.norskilektorlag.no/getfile.php/Files/Lektorbladet%20(filmappe)/lektorbladet_no3.pdf)
pdf lastet ned 18.05.12

Oversikt over vedlegg

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte
- Vedlegg 2: Spørreskjema
- Vedlegg 3: Intervjuguide

INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT

Denne informasjonen går ut til foresatte til mindreårige elever tilhørende XX og XX Videregående skole som har sagt seg villige til å bidra som informanter i et forskningsprosjekt tilknyttet sosial trivsel i videregående skole.

Forskningsprosjektet inngår som en del av en Mastergrad i Tilpassa Opplæring ved Universitetet i Nordland, og vil bli avsluttet våren 2013.

Formålet med prosjektet er å rette fokuset mot elevers følelse av trivsel og mestring i skolehverdagen, og videre avsløre om det kan være en sammenheng mellom følelsen av trivsel og mestring og motivasjonen for å fullføre videregående skolegang.

For å skaffe informasjon om temaene, er det ønskelig å gjennomføre intervjuer med tilfeldig valgte elever. Disse elevene vil være både hybel- og hjemmeboere på VG2 og VG3 i videregående.

Intervjuene vil fokusere på elevenes følelse av trivsel i skolehverdagen, hvilken opplevelse de har av faglig mestring, og om disse følelsene og opplevelsene påvirker elevenes motivasjon for å fullføre videregående. For å fange opp informasjonen som gis i intervjuet, vil det bli gjort lydopptak. Det understrekes videre at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at alle lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet. Elevenes utsagn vil heller ikke knyttes til enkeltelever, men vil derimot bli sett opp mot en gruppe av elever i samme situasjon og ved samme skole.

Ønsker du/dere som foresatt(e) å bidra til dette prosjektet ved å gi tillatelse til å gjennomføre et slikt intervju, vil jeg være svært takknemlig om denne informasjonen kan returneres med underskrift. Hvis det er behov for ytterligere opplysninger angående prosjektet, er det bare å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Ronny Olsen

97716344

raobodin@nfk.no

Spørreskjema om ros

Definisjon faglig mestring: måter å løse utfordringer tilknyttet skolehverdagens faglige problemer på.

Opplever du eller opplever du ikke at lærerne gir deg ros? (Sett ring rundt ett tall fra 1 til 5 i skalaen der 1= aldri og 5= svært ofte).

1 2 3 4 5

Hvor viktig eller uviktig er det for deg at læreren gir deg ros når du fortjener det? (Sett ring rundt ett tall fra 1 til 5 i skalaen der 1= ikke viktig og 5= veldig viktig).

1 2 3 4 5

Er ros fra lærerne viktig eller uviktig for din opplevelse av faglig mestring? (Sett ring rundt ett tall fra 1 til 5 i skalaen der 1= ikke viktig og 5= veldig viktig).

1 2 3 4 5

Er ros fra lærerne viktig eller uviktig for din motivasjon for å gjøre en god innsats med skolearbeidet? (Sett ring rundt ett tall fra 1 til 5 i skalaen der 1= ikke viktig og 5= veldig viktig).

1 2 3 4 5

Opplever du å få ros fra andre enn lærerne for ditt skolearbeid?
Hvis ja, fra hvem? Sett kryss, flere svaralternativer er mulige.

- foreldre/foresatte
- venner
- søsken
- annen familie
- andre personer

INTERVJUGUIDE

På hvilke områder skiller elevenes oppfatning av sosial trivsel og faglig mestring i skolehverdagen seg i et stort og et lite skolemiljø?

Hvilken betydning har oppfatningen av sosial trivsel og faglig mestring for motivasjonen for å fullføre videregående skolegang for elevene tilknyttet disse skolemiljøene?

Problemstillingene søkes videre belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er elevenes opplevelse av sosial trivsel på skolen?
2. Hvordan er elevenes opplevelse av faglig mestring på skolen?
- 3.. Opplever de elevene som rapporterer høy sosial trivsel større faglig mestring på skolen enn de som ikke opplever sosial trivsel i like sterk grad?
4. Opplever de elevene som rapporterer høy sosial trivsel større motivasjon for å fullføre videregående skole enn de som ikke opplever sosial trivsel i like sterk grad?
5. Opplever de elevene som rapporterer høy faglig mestring større motivasjon for å fullføre videregående skole enn de som ikke opplever faglig mestring i like sterk grad?

INNLEDNING

INTRODUKSJON

- Egenpresentasjon
- info om prosjektet
- tilbakemelding om resultat
- anonymitet
- informere om rett til å avbryte
- informere om lydopptak og notater

FAKTA-SPØRSMÅL

- kjønn
- alder
- bosted, hybel eller hjemme
- familie
- linje
- fremtidsønsker/planer el. lign.

TEMA

TRIVSEL

X hvordan vil du definere begrepet sosial trivsel i skolehverdagen?

- *Definisjon (sosial) trivsel " sosial trivsel knyttes nært opp mot sosial inkludering og dermed følelsen av å ha venner"*

X hva mener du det er som skal til for at man skal oppleve sosial trivsel i skolehverdagen?

X i hvilke situasjoner i skolehverdagen mener du man kan oppleve sosial trivsel?

I friminutt, time, fritimer...

X hvordan opplever du sosial trivsel i ditt skolemiljø?

Opplever du trivsel i klassen, skolen som helhet, bare i små grupper

X hva er det som gjør at du har denne opplevelsen av sosial trivsel?

trives du? Hva er det som gjør at du trives?

X kan du gi eksempler på situasjoner eller andre faktorer i skolehverdagen som fremmer eller hemmer sosial trivsel for deg?

Lærere, medelever, arbeidsoppgaver, helsesøster, organisering

X hvilken betydning har klassen din for din opplevelse av sosial trivsel?

X er det andre faktorer i skolen eller ved skolemiljøet som du mener er viktige for trivselen?

Tiltak ved skolen, spesielle fag, rektor...

FAGLIG MESTRING

Faglig mestring = måter å takle skolehverdagens faglige problemer på

X hva syns du om arbeidsoppgaver som du skal løse på egenhånd?

X hva er det som gjør at du har denne meningen om slike oppgaver?

X medfører slike oppgaver faglige problemer? (klarer du som regel å løse disse på egenhånd)

X hvordan går du fram for å løse oppgavene?

Spørre om hjelp, samarbeide med andre...

X hvordan opplever du vanskelighetsgraden på leksearbeidet?

X trenger du ofte hjelp i forbindelse med leksene?

Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden– Aldri

X Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?

Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden– Aldri

X hva mener du om din egen faglige mestring av skolearbeidet?

X hva synes du om din egen faglige innsats?

X hvilken sammenheng ser du mellom din egen faglige mestring og motivasjonen for å fullføre vidg?

X er det andre faktorer i skolen eller ved skolemiljøet som du mener er viktige for din opplevelse av faglig mestring?

SOSIAL TRIVSEL VS FAGLIG MESTRING

X hva er viktigst for deg, sosial trivsel eller faglige resultater?

X i hvilken grad mener du at din egen sosiale trivsel har noe å si for hvordan du mestrer oppgaver rent faglig? *Motivasjon, innsats, lyst...*

X hva mener du om sammenhengen mellom sosial trivsel og faglig mestring?

SOSIAL TRIVSEL VS MOTIVASJON FOR Å FULLFØRE

Frafall et stort og vanlig problem i videregående

X hva er etter din mening årsakene til at folk slutter på skolen?

Faglige, sosiale, ...

X hva skal til for å fullføre?

Motivasjon, støtte hjemmefra....

X hvordan ser du på din egen motivasjon for å fullføre videregående?

X har du vært inne på tanken på å slutte?

X hva var det evt. som fikk deg til å fortsette?

Støtte hjemmefra, på skolen, venner

X har din oppfattelse av sosial trivsel hatt noe å si for din motivasjon for å fullføre videregående?

X er det andre faktorer i skolen eller ved skolemiljøet som du mener er viktige for din motivasjon for å fullføre videregående?

AVSLUTNING

X hva er etter din mening de viktigste faktorene ved skolen i arbeidet med å skape et miljø med høy sosial trivsel?

X hva mener du er med på å få elevene til å føle sosial trivsel her på skolen?

X er det spesielle ting her på skolen som gjør det bra eller mindre bra å være elev her?

AVRUNDING

- avsluttende kommentarer/innspill fra informanten?

- oppklare evt uklarheter

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evalueringsarbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsede, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
*Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøy: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære - Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilssen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkclund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ... Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

- 15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*
- 16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*
- 17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*
- 18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*
- 19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*
- 1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*
- 2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*
- 3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*
- 4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*
- 5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*
- 6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og stallige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*
- 7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*
- 8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*
- 9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim: *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*
- 10/2012 Nina Zachariassen: *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*
- 11/2012 Jan Arne Pettersen: *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: *«det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP*

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad: *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*

18/2012 Lisa Stien Strand: *«Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?» Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*

19/2012 Elin Aaness: *Læraren og eleven. Den komplekse bildeboka og opplevinga*

20/2012 Anne Karin Kvitnes: *Språkstimulering, språkkartlegging og tiltak ved språkvansker i barnehagen*

21/2012 Nina Aaker: *"NY START" en studie av hvordan et utvalg lærere anvender og vurderer metoden "Ny start"*

1/2013 Hans-Jacob Engen: *Religion som didaktisk faktor - en undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige*