

**«Hvordan kan lærer, i lys av den salutogene modellen,
stimulere til elevers mestring og gjennomføring av helse-
og oppvekstfag»**



MASTEROPPGAVE

Masterprogram i helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Det psykologiske fakultet

HEMIL-senteret

Våren 2019

Linveig Kolbeinshavn

Forord

Det er både vemodig og fint å sette punktum når masteroppgaven nå er kommet i havn. Vemodig siden studiet har vært faglig og personlig berikende, og fint siden andre aktiviteter nå kan prioriteres. «Vilde, mamma skal ikke skrive i helgen» vil bli en velkommen opplysning for min yngste datter.

Det er mange som har bidratt til denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder Professor emeritus Maurice Mittelmark ved HEMIL-senteret. Han har vært svært tilgjengelig for prosjektet og veiledet med åpenhet, engasjement og varme – til stor støtte. Videre må jeg løfte frem min studievenninne, Vibeche, som fra første dag har vært en fantastisk samarbeidspartner og bidragsyter til to flotte studieår. Medstudenter og andre tilsatte fortjener også en takk for inspirasjon, spennende gruppeprosjekter og en eventyrlig kunnskapsreise.

Jeg vil rette en stor takk til informantene, uten dem hadde det ikke blitt noe oppgave. Det er med ydmykhet og takknemlighet jeg takker for deres tid og gode innspill. Dere har villig delt erfaringer og tanker til stor hjelp for mitt prosjekt. Videre vil jeg takke arbeidsgiver og kollegaer for tilrettelegging og fleksibilitet slik at jeg kunne fullføre prosjektet. En særskilt takk til Magne for velvillig innstilling og innsats for mitt utdanningsstipend.

Familie og venner har støttet med oppmuntring og praktisk hjelp, tusen takk til «flokken min». En spesiell takk til kjære Elin for stadige oppmuntringer og korrekturlesing når mine øyne ble blindet og motivasjonen dalte. Til slutt vil jeg takke mine barn; Daniel, Irmelin, Martine og Vilde. Takk for at jeg fikk tid og rom til å følge min drøm. Takk for at dere har vært selvstendige og godtatt lett oppvarting når dagene har vært travle.

Takk til alle – jeg er heldig.

Linveig Kolbeinshavn

Bergen, våren 2019

Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag	v
Abstract	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Helsebegrepet	2
1.2 Helsefremmende arbeid.....	2
1.3 Videregående skole i lys av helsefremmende arbeid.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging	7
2.0 Teoretisk rammeverk og lovgrunnlag.....	8
2.1 Salutogenese	8
2.1.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)	9
2.1.2 Motstandsressurser - motstandsunderskudd	11
2.1.3 OAS, GMR og SMR i den salutogene modellen	12
2.2 Lovgrunnlag	13
2.2.1 Opplæringsloven	13
2.2.2 Folkehelseloven.....	13
3.0 Litteraturgjennomgang.....	15
3.1 Litteratursøk	15
3.2 Litteraturgjennomgang av tidligere forskning på feltet	16
3.2.1 Kjennetegn ved elever i risiko for frafall	16
3.2.2 Lærer – elev relasjonen	17
3.2.3 Sosial støtte og helse.....	18
3.2.4 Læreregenskaper som fremmer eller hemmer gjennomføring	19
3.2.5 Kontekstuelle forhold av betydning for lærergjeringen.....	20
3.3 Sammenfatning av litteraturgjennomgangen	21
3.4 Hensikt og forskningsspørsmål.....	22
4.0 Metode	23
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	23
4.1.1 Sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn med fenomenologisk perspektiv	23
4.1 Forskningsdesign – fokusgruppeintervju	24
4.2 Temaguide	25
4.3 Rekruttering av deltakerne.....	26
4.4 Gjennomføring	27

4.5	Transkribering.....	29
4.6	Tematisk analyse	29
4.7	Kvalitetssikring av forskningsprosessen	32
4.8	Studiens etiske kvalitet.....	36
5.0	Presentasjon av funn.....	39
5.1	Lærerinformantene og helsesøster.....	39
5.2	Elevinformantene	40
5.3	Funn fra lærerperspektivet	41
5.3.1	Utvidet, uklar og tidvis krevende lærerrolle	41
5.3.2	Relasjonen mellom lærer og elev.....	42
5.3.3	Sårbare elever i risiko for frafall	44
5.3.4	Rammefaktorer av betydning for lærerne	45
5.4	Funn fra elevperspektivet.....	48
5.4.1	Læreres personlige egenskaper	48
5.4.2	Faglig og emosjonell støtte fra lærer	50
5.4.3	Rammefaktorer i form av lærernes kompetanse samt skole- og klassestørrelse.....	52
6.0	Diskusjon	54
6.1	Studiens sentrale funn.....	54
6.2	Hvilke kvaliteter ved lærer beskrives som positiv for gjennomføring?.....	55
6.2.1	Læreres personlige egenskaper med omsorg, anerkjennelse, godt humør og en regulert voksen.....	55
6.2.2	Kompetanse om ungdom, ulike vansker og relasjoner	57
6.2.3	Didaktiske ferdigheter, faglig engasjement og trivsel	58
6.3	Hvordan kan lærere stimulere til gjennomføring for elever på helse og oppvekstfag?	59
6.3.1	Læringssamarbeid mellom lærer og elev, samt emosjonell støtte.....	59
6.3.2	Faglig støtte og tilrettelegging.....	62
6.4	Hvilken betydning har rammevilkår for å fremme mestring ifølge lærere og elever?	64
6.4.1	Støtte fra ledelsen og tilstrekkelig tid	64
6.4.2	Skole- og klassestørrelse	65
7.0	Avslutning.....	66
7.1	Oppsummering av hovedfunn og konklusjon	66
7.2	Studiets styrker og svakheter	67
7.3	Implikasjoner i et helsefremmende perspektiv.....	69
7.4	Forslag til videre forskning	70
	Referanseliste.....	72
	Vedlegg.....	77

Vedlegg 1 Kvittering NSD.....	77
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til deltakerne og samtykkeskjema	80
Vedlegg 3 Introduksjon	83
Vedlegg 4 Tema/Intervjuguide.....	85

Sammen drag

Hensikt: Nesten en fjerdedel av elevene på yrkesfaglig studieprogram avslutter skolegangen uten oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Dette kan få alvorlige konsekvenser for fremtidige tilknytning til arbeidslivet, ungdommens helse og for samfunnets bærekraftige utvikling. Utdanning er en sterk helsedeterminant, og lengde på utdanning har betydning for levealder.

Kjennetegn ved eleven, tidligere skoleprestasjoner og faktorer ved skolen kan forklare frafall. Problemstillingen regnes som en av de mest alvorstunge i dagens utdannings Norge.

Helsefremmende arbeid anerkjenner hverdagsarenaens innvirkning på den enkeltes helse. Antonovskys helsefremmende teori, salutogenese, reiser hypotesen at en svak «opplevelse av sammenheng» er blant de viktigste risikofaktorer for frafall blant yrkesforberedende elever. «Opplevelse av sammenheng» beskriver en holdning til livet som mer eller mindre begripelig, håndterbart og meningsfullt. For yrkesfaglige lærere er styrking av elevers følelse av mestring en fundamental oppgave. Gjennom økt forståelse for hvordan lærere kan lykkes i å underbygge elevenes opplevelse av og faktiske mestring, er denne studien ment å bidra til dagens diskurs om forebygging av frafall på yrkesforberedende studieprogram.

Metode: Studien benytter kvalitativ metode med fokusgruppeintervju for å utforske elever og læreres subjektive opplevelser og erfaringer omkring temaet. Forskningsspørsmålene retter søkelyset mot gunstige egenskaper ved lærer, hvordan lærer kan bidra til mestring og i hvilken grad rammefaktorer påvirker lærer-elev samarbeidet.

Funn og konklusjon: Studien viser hvordan lærings samarbeidet mellom lærer og elev kan styrke muligheten for mestring og påvirke både faglig og personlig vekst. Potensialet er imidlertid avhengig av lærerens interne og eksterne ressurser. Interne ressurser kan identifiseres som fagpersonlige egenskaper, og eksterne ressurser representerer skolefaktorer som påvirker kvaliteten på samarbeidet. Til tross for skolens mulighet til å bryte sosiale skillelinjer, virker fokus på å støtte elever i marginale situasjoner preget av tilfeldigheter og den enkeltes lærer eller skoles velvilje. Klassestørrelsen på yrkesfaglig studieprogram og kompetansen til lærere på helse- og oppvekstfag kan være fordelaktig for elever i marginale situasjoner.

Nøkkelord: Lærer-elev relasjon, frafall, videregående yrkesopplæring, salutogenese, opplevelse av sammenheng, fokusgruppediskusjon, helsefremmende arbeid.

Abstract

Purpose: Almost one quarter of students in vocational educations drop out of school without graduating. This can lead to serious consequences for their future affiliation to working life, health and society`s sustainable development. Education is a strong health determinant and the length of formal education affects life expectancy.

Characteristics of the student, past school achievement and factors at the school, can explain dropout. The issue is regarded as one of the most serious in today`s education debate. Antonovskys health promotion theory, salutogenesis, suggest the hypothesis that low «sense of coherence» is one of the most important risk factors for dropout among students in vocational education. «Sense of coherence» is an orientation to life, seen as more or less comprehensive, manageable and meaningful. Teachers in vocational education have the fundamental aim to build a feeling of mastery for the students. Through a better understanding of the teachers possibility to support the students experience of and actual coping, this study is meant to contribute to the discourse on dropout prevention from vocational education.

Method: The study examines the importance of their teacher in students coping with school life, with data collected by focus group interviews with students and with teachers. The research questions focuses on favorable characteristics of the teacher, how teacher can contribute to mastery and the extent to which contextual factors affect teacher-student collaboration.

Results and Conclusion: The study shows how the cooperation between teacher and student may improve the student`s possibility to experience mastery, and contribute to personal and professional growth. This potential depends on the teachers internal and external resources. The internal resources can be identified as subject-personal characteristics, and the external resources represents school factors that influences the quality of the collaboration between the teacher and the student. Despite the school`s ability to break the social dividing lines, the focus on supporting students in marginal situations seems characterized by coincidence: the individual teachers and school's goodwill. Class size in vocational education and the competence of the teacher in this particular program, seems to be favorable for students in marginal situations.

Keywords: Teacher- student relationship, dropout, vocational education, salutogenesis, sense of coherence, focus group discussion, health promotion.

1.0 Innledning

I denne oppgaven ser jeg på hvordan man som lærer kan bidra til mestring og gjennomføring av videregående skole for elever på yrkesfaglig studieprogram – helse- og oppvekstfag. Jeg har intervjuet tidligere elever og lærere ved en helse- og oppvekst avdeling på en videregående skole i Hordaland. Bakgrunnen for valg av tema var å flytte fokus fra risikofaktorer og vende blikket mot en salutogen forståelse med fokus på mestring. Frafall har vært en utfordring for videregående skole i mange år, og man har mye kunnskap om elever i risikosonen. Frafallstallene er forholdsvis stabile og jeg ønsker å utforske hva elever som har gjennomført trekker frem som sentrale elementer fra lærere. Å undersøke hva som leder til mestring og gjennomføring, kan gi andre svar enn fokus på manglende mestring og frafall.

Ungdom tilbringer mer enn 1/3 av sin våkne tid på skolen og erfaringer fra skolen påvirker helse og velvære (Wold og Samdal, 2012, s. 49). Positive opplevelser av det psykososiale skolemiljøet vil fremme helse på linje med et godt arbeidsmiljø for arbeidstakere. Dersom miljøet oppleves tilfredsstillende, vil velvære knyttet til skolekontekst oppstå. I et læringsperspektiv vil opplevelse av velvære betegnes som en forutsetning for akademisk læring og utvikling. Å stimulere til elevenes skole-velbehag og dermed det globale velbehag, er en sentral oppgave for lærere. Salutogenese fremhever «opplevelse av sammenheng» som en sentral faktor for å mestre livets utfordringer (Antonovsky, 1996). Styrken på menneskers «opplevelse av sammenheng» varierer, og en vil dermed møte utfordringer med ulike forutsetninger. Skolekonteksten representerer en unik mulighet til å fokusere på elevenes «opplevelse av sammenheng» (Braun-Lewensohn et al., 2017).

Frafall på videregående skole er en stor samfunnsutfordring. Manglende gjennomføring av videregående skole kan få negative konsekvenser for den enkelte og samfunnet.

Helsefremmende arbeid skal blant annet skape støttende miljø og styrke personlige ferdigheter (World Health Organization, 1986). Utdanning er en av samfunnets viktigste bidrag for å redusere sosiale helseforskjeller. Ledelsen, det psykososiale miljøet, lærere og helsesøster er eksempler på faktorer som påvirker elevenes opplevelse av skolen. Læreres innflytelse på elevenes mestring, trivsel og gjennomføring av videregående skole løftes særlig frem i forskningen.

Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for begrepene helse og helsefremmende arbeid. Deretter knyttes begrepene relevans til videregående skole. Dermed dannes et grunnlag for å koble to fagfelt og synliggjøre helsefremmende arbeids aktualitet i skolen.

1.1 Helsebegrepet

Helsebegrepet er gjenstand for ulike definisjoner og forståelser. World Health Organization's definisjon fra 1946 lyder: «the state of complete physical, social and spiritual well-being, not simply the absence of illness». Definisjonen er kritisert for å være utopisk og idealistisk. Helsepsykologiens definisjon lyder «a state of well-being with satisfaction of physical, cultural, psychosocial, economic and spiritual needs, not simply the absence of illness» (Marks et al., 2015, s. 5). Definisjon innlemmer psykologiske, kulturelle og økonomiske aspekt ved helse.

Ottawa charter for health promotion (World Health Organization, 1986) definerer helse som en ressurs i dagliglivet og ikke som et endelig mål. Fokus rettes mot å skape og opprettholde helse i hverdagen. Den helsefremmende teorien salutogenese, oppfatter begrepet i bevegelse på et flerdimensjonalt kontinuum mellom helse og uhelse. Heterostase, aldring og entropi er iboende trekk ved alle mennesker og helse vil være i bevegelse (Antonovsky, 2012, s. 35). Motstandsressurser som opprettholder eller styrker forskyvning mot helse på kontinuumet er sentrale. Antonovskys forståelse av helse blir dermed et mer relativt begrep enn World Health Organization's definisjon (Lindstrøm og Eriksson, 2015, s. 20). Gjennom oppgaven vil helse anses som en bevegelig tilstand påvirket av indre og ytre faktorer, i tråd med Antonovskys beskrivelse. Psykisk helse blir ikke eksplisitt beskrevet i studien selv om den er fremtredende i forskning omkring frafall. Studien har fokus på faktorer som underbygger mestring og gjennomføring uavhengig av eventuelle diagnoser eller vansker. Alle mennesker har en psykisk helse, og med Antonovskys briller vil den være i bevegelse på kontinuumet.

1.2 Helsefremmende arbeid

Verdens helseorganisasjon har vært en sentral aktør i utviklingen av det helsefremmende fagfelt med et holistisk syn på helse (Green og Tones, 2015, s. 12). Mange forskere anser LaLonde rapporten om den kanadiske befolkningens helsetilstand som utgangspunktet.

Oppmerksomheten ble rettet mot sosiale og miljømessige determinanter for befolkningens helse, og den dominerende helseopplysningen ble kritisert for å rette pekefingeren mot individets ansvar for egen helse. «Helse for alle» i 1977 og Alma Ata Deklarasjonen i 1978 proklamerte behov for en ny helsebevegelse. Primærhelsetjenesten skulle involvere alle arenaer som påvirket befolkningens helse lignende skole, bolig og jordbruk (Green og Tones, 2015, s. 12). Visjonen bak de første konturene av helsefremmende arbeid på 70- og 80-tallet var å redusere urettferdighet, styrke en bærekraftig utvikling, involvere flere sektorer samt økt fokus på livskvalitet og velvære (Lindstrøm og Eriksson, 2015, s.39). Helsefremmende arbeid ble så definert som «the process of enabling people to increase control over, and to improve their health» (World Health Organization, 1986).

Den første internasjonale konferansen om helsefremmende arbeid ble avholdt i Ottawa i 1986 (World Health Organization, 1986). Organisasjonen utarbeidet et strategisk dokument for å omsette fagfeltets visjoner til handling. Charteret endret datidens retorikk og diskurs fra ensidig fokus på mennesker i fare for utvikling av sykdom, til oppmerksomhet rettet mot organisasjoner, system og miljø med en forebyggende og helsefremmende forståelse (Thompson et al., 2018). Tre brede strategier for helsefremming ble identifisert; *beslutningspåvirkning, muliggjøring og mekling*. Strategiene skulle sikre utviklingen av gunstige helseforhold, skape støttende miljø samt styrke kunnskap og ferdigheter til å ta helsevennlige valg. Videre skulle man fremme helse gjennom mekling mellom ulike grupper (World Health Organization, 1986).

Det politiske charteret utmeislet fem innsatsområder for helsefremmende arbeid:

1) *Bygge helsefremmende politikk*

Omfattet alle sektorer og nivå, samt erkjennelse av hvordan politiske avgjørelser påvirker befolkningens helse og bevisstgjøring av ansvar. Identifisere og håndtere hindringer for iverksetting av helsefremmende politikk.

2) *Skape støttende miljø*

Et stadig mer kompleks og interrelatert samfunn, krever en sosioøkologisk tilnærming til helse. Endringer av mønstre i dagligliv, arbeid og fritid påvirker helsen. Arbeid og fritid bør være en helseressurs.

3) *Styrke lokalsamfunnet*

Ved å prioritere, beslutte, planlegge strategier og implementere kan en styrke nærmiljøet og fremme helse gjennom effektiv og konkret handling. I kjernen ligger empowerment med eierskap og påvirkning av egne utfordringer og muligheter.

4) *Utvikle personlige ferdigheter*

Skole, hjem, arbeid og ulike offentlige institusjoner må spre kunnskap gjennom livsløpet slik at befolkningen kan håndtere sin situasjon og ta gode valg.

5) *Reorientere helsevesenet*

Helsevesenet ble oppfordret til å utvide sin virksomhet fra behandlende og klinisk arbeid i helsefremmende retning (World Health Organization, 1986).

Etter konferansen i Ottawa har det blitt avholdt flere konferanser som har fremhevet ulike aspekter for å nå visjonen (Green og Tones, 2015, s. 14). Skole og utdanning er løftet på flere av konferansene for å redusere sosial ulikhet i helse.

Helse er et mål for dagliglivet, og helsefremmende aktiviteters endelige mål er å legge til rette for et godt liv (Lindstrøm og Eriksson, 2015, s.23). Til tross for Ottawa charterets intensjon om implementering av målsettingene, har de blitt vektlagt ulikt med bakgrunn i ideologi og politikk (Thompson et al., 2018). Høyre- eller sentrumsregjeringer tenderer mot vektlegging av den enkeltes ansvar for helse, mens venstreorienterte regjeringer fokuserer i større grad på helsefremmende politikk og lokalmiljøets ansvar. Helsefremmende arbeid tufter på en sosio-økologisk forståelse og tilkjennegir kraftfulle faktorer utenfor den enkeltes kontroll (World Health Organization, 1986). Helsefremming er dermed ikke bare et individuelt ansvar, men også et samfunnsansvar (Wold og Samdal, 2012).

1.3 Videregående skole i lys av helsefremmende arbeid

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste arena for utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Skole og utdanning er en sentral helsedeterminant. Sammenhengen mellom helse og utdanning er sterk,

og forventet levealder og opplevd helse styrkes i takt med sosioøkonomisk status (Folkehelseinstituttet, 2018).

Gjennomføring av videregående skole øker mulighetene for varig tilknytning til arbeidslivet og reduserer eventuelle behov for offentlig stønad (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Skolepolitikken har i nyere historie fremhevet utdanning for alle, likhet og reduksjon av sosial ulikhet som viktige prinsipper. Innføringen av 9-årig skole i 1969 var et virkemiddel for å utjevne og bryte ned sosiale skillelinjer (Markussen et al., 2011). Reform -94 sikret rett til videregående skole i et samfunn med økende krav til formell kompetanse i det såkalte kunnskapssamfunnet.

Vel 40 % av elevene på yrkesfaglig studieprogram fullfører på normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2018). Fullføring på normert tid betegner bestått alle årstrinn og leder til vitnemål eller fag-/svennebrev. Andelen er langt lavere enn ved studieforbereende studieprogram. Noen fullfører med stryk i fag, andre forlenger videregående opplæring, mens en tredje gruppe slutter underveis i opplæringen. Andelen *sluttete* på yrkesfaglig utdanning mellom 2012 og 2017 var nær ¼, mens tilsvarende tall var 1/20 på studieforbereende opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2018). Utfordringen synliggjøres i tabell 1 med tall hentet fra Statistisk sentralbyrå.

Tabell 1. Status for elever i videregående skole fem år etter oppstart i 2012

Studieretning	Fullført normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Sluttet underveis
Studieforbereende studieprogram	76,7 %	10,8 %	5,3 %
Yrkesforberedende studieprogram	40,7 %	19,6 %	24,4 %

Andelen *sluttete* på yrkesforberedende studieprogram er særlig omfattende (Rogstad og Reegård, 2016, s.28). Det høye frafallet er en nasjonal og internasjonal samfunnsutfordring (Lillejord et al., 2015; Lessard et al., 2013). Utfordringen er i sterk kontrast til vestlige myndigheters mål om bærekraftig økonomisk vekst (De Witte et al., 2013). Videregående skole oppfyller ikke forventningene og oppgaven i samfunnet om en høyest mulig gjennomføring (Markussen et al., 2011). Skolesystemet beskyldes for å reprodusere sosial

ulikhet ved å føre en «klassekarakter» og belønne ønskede egenskaper og sanksjonere andre (Dahl et al., 2014, s 142). Verdien på skolen og i ressurssterke hjem er i overensstemmelse. Elevene fra ressurssterke hjem behersker skolen bedre både faglig og sosialt, mens elever fra mindre ressurssterke hjem kan streve.

Ungdom som har sluttet på videregående skole uten oppnådd kompetanse, og er utenfor utdanning eller arbeid, betegnes internasjonalt som NEET (Not in Education, Employment or Training) (NOU, 2018:15, 2018, s. 24). Hvor langt en kommer i opplæringsløpet, påvirker fremtidig tilknytning til utdanning eller arbeidsliv (NOU, 2018:15, 2018, s. 180). Blant elevene som sluttet på Vg1, var 63% utenfor utdanning eller arbeidsliv fem år etter oppstart. Dersom elevene sluttet på Vg2 var 40% utenfor, mens ved avslutning på Vg3 var 29 % utenfor arbeid eller utdanning. Dermed vil det være viktig og etablere et tilbud som treffer hele elevgruppen (NOU, 2018:15, 2018, s. 180).

EU vil redusere andelen *sluttete* i aldersgruppen 18-24 år til under 10% innen 2020 (European commission, 2018). Norge ønsker også økt gjennomføringsgrad og et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og sosial utvikling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). I tråd med EU ønsker regjeringen å øke gjennomføringen på videregående skole til 90 % samlet sett.

Helsefremmende arbeids fremste oppgave er å legge til rette for mestring av dagliglivet og god livskvalitet. Skolen er en sentral arena hvor ungdom tilbringer mye tid. Frafall på videregående skole kan være et resultat av manglende mestring med fare for reduksjon av motstandskraft. Helsefremmende arbeid kan møte utfordringen med frafall på videregående skole fra ulike innfallsvinkler. En kan rette oppmerksomheten mot det psykososiale miljøet blant elevene, skolens helsetjeneste eller fokusere på lærernes kompetanse. Kvaliteten på relasjoner mellom mennesker bidrar til å fremme eller hemme helse. Hatties & Yates (2014) metaanalyse identifiserte en rekke sentrale skolevariabler for elevenes læring. Lærers interaksjon med enkeltelever og elevgruppen var den sterkeste skolefaktoren. Læreren var spesielt viktig for elever med lav sosioøkonomisk status. Elevens tilknytning til lærer påvirker elevens velbehag. Stadig mer forskning peker på nytten av sosial støtte med veiledning og tett oppfølging (Lillejord et al., 2015, s.37). Veiledning hvor risikoutsatt ungdom får hjelp med faglige eller psykososiale forhold, har vist god effekt (Lillejord et al., 2015, s.41). Antonovsky (1996) fremhevet hvordan mennesker fra lavere sosioøkonomiske kår har en ufordelaktig posisjon i samfunnets. Samfunnet har et spesielt ansvar for å legge til rette for betingelser som leder til mestring for elever i marginale situasjoner. Dersom «opplevelse av sammenheng» er fundamental og støtter alle andre livsferdigheter, burde helsefremmende arbeid og

utdanningssystemet primært sikre tilgang til nødvendige generelle motstandsressurser for elevene (Jensen et al., 2017).

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av syv kapitler. I kapittel 2. beskrives studiens teoretiske perspektiv og relevant lovgrunnlag. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den salutogene modellen utviklet av Aron Antonovsky. Begreper som «opplevelse av sammenheng» og motstandsressurser er sentrale element i modellen. Videre er opplæringsloven og folkehelseloven presentert for å belyse det juridiske aspektet omkring videregående opplæring. I kapittel 3. presenteres nasjonal og internasjonal forskning knyttet til temaet. Forskningen belyser kjennetegn ved elever i fare for frafall, potensialet i lærer-elev relasjonen, sosial støtte, læreregenskaper og kontekstuelle faktorer. Basert på kunnskapsgrunlaget presenteres forskningsspørsmålene studien skal søke å utdype. Videre i kapittel 4. redegjøres studiens metodiske valg og fremgangsmåte. I kapittel 5. presenteres funn fra fokusgruppeintervjuene utarbeidet gjennom tematisk analyse. Så diskuteres utvalgte aspekter ved funnene i relasjon til forskning og studiens teoretiske rammeverk i kapittel 6. I siste kapittel oppsummeres studien og kvaliteten diskuteres. Til slutt rettes søkelyset mot implikasjoner for helsefremmende arbeid og videre anbefalt forskning.

I denne delen av oppgaven har jeg forsøkt å sette prosjektet i en ramme ved å belyse en kompleks og alvorlig samfunnsutfordring. Helsefremmende arbeids relevans er knyttet til i konteksten. I neste kapittel vil jeg presentere studiens teoretiske perspektiv og aktuelt lovgrunnlag.

2.0 Teoretisk rammeverk og lovgrunnlag

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk og relevant lovverk. Studien blir tolket i lys av den salutogene helsemodellen utviklet av Aron Antonovsky. «Opplevelse av sammenheng» og motstandsressurser er sentrale komponenter i modellen og beskrives inngående. Deretter er videregående skole regulert av blant annet opplæringsloven og folkehelseloven. Disse blir presentert i slutten av kapitlet.

2.1 Salutogenese

Forskning og praksis benytter teoribegrepet salutogenese i ulike forståelsesrammer (Mittelmark & Bauer, 2017). I den mest grundige oppfattelsen refererer begrepet til den salutogene modellen utarbeidet av Antonovsky. I en smalere forståelse henviser begrepet til kjernen i modellen og svaret på helsens opprinnelse, nemlig «sense of coherence». En videre forståelse anser salutogenese som et paraplybegrep over ulike teorier som kan forklare helsens opprinnelse. I denne studien benyttes førstnevnte forståelse av begrepet.

Antonovsky (1996) utarbeidet den salutogene modellen og utfordret et stagnerende helsefremmende felt til å omfavne modellen som teoretisk rammeverk. Modellen har sitt utspring fra forskning på traumeutsatte mennesker og opplevelse av livskvalitet (Lindstrøm og Eriksson, 2015, s.14). Antonovsky identifiserte en livsholdning; «sense of coherence» eller «opplevelse av sammenheng» (heretter kalt OAS), som svaret på helsens opprinnelse.

The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that the stimuli deriving from one`s internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and these demands are challenges, worthy of investment and engagement. (Antonovsky, 1987, s. 19).

Det meste av stressforskningen har fokus på den destruktive effekten av stress (Antonovsky, 1979, s. 195). Mennesker møter stadige krav og utfordringer betegnet som stressorer (Mittelmark & Bauer, 2017). Hvordan en håndterer stressorene påvirker bevegelsen mellom helse og uhelse. Salutogenese er opptatt av en vellykket mestring av stressorene. Forpliktelsen er å se mennesker på et kontinuum i stadig konfrontasjon med stressorer og utfordringen med

å forhindre at spenning leder til stress (Antonovsky, 1979, s. 196). Kjernen i teorien er en grunnleggende antagelse om den menneskelige organismens normaltilstand preget av heterostatisk ubalanse (Antonovsky, 2012, s.141). Uansett om stressfaktoren er preget av indre eller ytre stimuli, daglig, selvvalgt eller påtvunget, vil de være tilstede og tvinge frem en mer eller mindre hensiktsmessig reaksjon. Aktiv tilpasning til miljøet er dermed et sentralt element i teorien (Antonovsky, 1987, s. 9). Utfordringen utløser både et instrumentelt aspekt og følelsesregulering.

Antonovsky var opptatt av hvordan mekanismer i samfunnet påvirket folkehelsen og favoriserte mennesker med høy utdanning, god økonomi og et godt støtteapparat. (Lindstrøm og Eriksson, 2015, s. 60). Han fremhevet hvordan det helsefremmende felt måtte legge til rette for betingelser som økte befolkningens mulighet til å opprettholde og bedre helsen.

2.1.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)

OAS består av tre dimensjoner; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 1996). Kombinasjonen av kognitiv, atferdsmessig og motiverende ingredienser gjør teorien unik og skiller den fra andre mestringsteorier.

Begripelighet er den kognitive dimensjonen som tolker indre og ytre stimuli (Antonovsky, 2012, s. 39). Stimuliene oppfattes som klar informasjon preget av sammenheng og struktur, heller enn uorganisert, tilfeldig og uforklarlig støy. Evnen til å skape struktur utav kaos, forenkler forståelsen av konteksten og ens rolle i situasjonen (Antonovsky, 2012, s. 40). Forutsetningen for å håndtere stressfulle situasjoner, er evnen til å forstå situasjonen. Man kan lettere håndtere det man forstår. Dersom stimuliene kommer overraskende og brått, settes de i en kontekst og kan forklares.

Håndterbarhet betegner den atferdsmessige komponenten og opplevelse av tilgjengelige ressurser. Ressursene kan være under individets kontroll eller under en legitim annens kontroll (Antonovsky, 2012, s. 40). Formelle ressurser inkluderer offentlige tjenester med tilhørende personale. Uformelle ressurser tilsvarer familie, venner og signifikante personer en har tillit til og stoler på (Antonovsky, 2012, s. 40). Ved en svak håndteringsevne vil en oppfatte seg som offer for omstendighetene. Mestring avhenger også av motivasjon til å løse utfordringene samt vilje til å investere en innsats i så henseende.

Meningsfullhet er den tredje komponenten og er motivasjonsfaktoren i modellen (Antonovsky, 2012, s. 41). Den betegner i hvilken grad en opplever livet følelsesmessig forståelig. Individ med sterk grad av meningsfullhet fremhever sentrale områder i livet verdt å

engasjere seg i (Antonovsky, 2012, s. 41). Den beskriver hvordan en opplever livet som emosjonelt meningsfullt, og i hvilken grad vanskene en støter på oppleves utfordrende i stedet for byrdefulle.

Mennesker kan ha ulik styrke på de nevnte komponentene og meningsfullhet er den viktigste (Antonovsky, 2012, s. 42). Utviklingen av OAS formes gjennom livserfaringer preget av konsistens, balanse mellom under- og overbelastning og deltakelse i sosialt verdsatte avgjørelser (Antonovsky, 1996). Konsistente erfaringer gir grunnlag for begripelighet. Balanse mellom over- og underbelastning leder til håndterbarhet. Deltakelse i sosialt verdsatte avgjørelser stimulerer til meningsfullhet (Antonovsky, 1991, s. 94). I etterkant er en fjerde dimensjon lagt til med benevnelsen følelsesmessig nærhet (Sagy and Antonovsky, 2000). Dimensjonen refererer til opplevelsen av følelsesmessige bånd og tilhørighet i sosiale grupper, og påvirker meningsfullhet i OAS.

En god mestring avhenger av OAS samlede styrke (Antonovsky, 2012, s. 44). Positive mestringsopplevelser kan utvikle en generalisert opplevelse av forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Jensen et al, 2017). Barndom og ungdomstid er avgjørende livsfaser for utvikling av den personlige OAS og individets individuelle helsebiografi. Personer med sterk OAS opplever ikke nødvendigvis hele den objektive verden som sammenhengende, men setter grenser for hva som er viktig for seg selv (Antonovsky, 1987, s. 22). Det avgjørende er at det finnes områder i livet som er subjektivt viktige for personen. En kan imidlertid ikke snevre grensen uten å ta hensyn til indre følelser, personlige relasjoner, ens hovedaktivitet og eksistensielle tema.

En person med sterk OAS vil oppleve stressfaktorene mindre belastende siden grunnholdningen er at ting ordner seg som de alltid har gjort (Antonovsky, 2012, s. 144). Dersom stressfaktoren er begripelig og meningsfylt, oppstår kognitivt og motivasjonsmessig grunnlag for mestring. En kan hindre at spenning omdannes til stress (Antonovsky, 2012, s. 148). Personer med sterk OAS velger generelle og spesifikke mestringsstrategier som er best egnet til å møte stressfaktoren. En person med svak OAS blir forvirret og mangler motivasjon til å mestre utfordringen. Vedkommende blir dermed tilbøyelig til å gi opp fra starten. Visshet om tilgjengelige motstandsressurser er i seg selv verdifullt (Antonovsky, 2012, s.149).

Personer med svak OAS fokuserer på spenningens negative sider. Fokus utløses dermed på de følelsesmessige sidene med for eksempel angst og sorg (Antonovsky, 2012, s.150).

Mennesker med sterk OAS fokuserer først og fremst på den instrumentelle delen av

spenningen. Sosioøkonomisk status spiller en avgjørende rolle for utviklingen av OAS (Braun-Lewensohn et al., 2017). Foreldrenes utdanningsnivå, økonomiske status og foreldre som bor sammen er eksempel på slike faktorer. En sterk OAS kan forebygge stress og redusere internaliserte og eksternaliserte utfordringer. Ungdom med sterk OAS har også en mer helsevennlig livsstil, bedre livskvalitet og velvære. I skolekonteksten bidrar en sterk OAS til bedre karakterer, økt akademisk motivasjon og suksess (Braun-Lewensohn et al., 2017). En kan forme og manipulere OAS som avhengig variabel ved å stille spørsmål om hva som styrker forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 1996). Han henvendte seg til et bredt felt med profesjonelle som direkte konfronteres med menneskers slit i en stressende verden, deriblant lærere (Antonovsky, 2012, s. 18).

Det er svært få personer som har en sterk og autentisk OAS, i tillegg til at tilværelsens utfordringer ofte ikke lar seg løse (Antonovsky, 2012, s. 157). Å bruke beskrivelsen sterk eller svak OAS er misvisende (Antonovsky, 1979, s. 158). Konseptet handler om bevegelse på et kontinuum.

2.1.2 Motstandsressurser - motstandsunderskudd

Motstandsressurser eller motstandsunderskudd skaper livserfaringer som har betydning for styrken på OAS (Antonovsky, 1987, s. 28). Mostandsressurser styrker OAS, mens fravær av mostandsressurser skaper motstandsunderskudd og svekker OAS. En kan differensiere mellom generelle og spesifikke motstandsressurser. Generelle motstandsressurser (heretter kalt GMR) består av biologiske, materielle og psykososiale faktorer i individets indre eller ytre miljø som bidrar til bevegelse mot helse på kontinuumet (Antonovsky, 1996). Det er umulig å lage en uttømmende liste over GMR, men Langeland (2014) har foreslått følgende sentrale GMR:

Tabell 2. Sentrale generelle motstandsressurser (GMR) presentert i Langeland (2014).

Egoidentitet
Kunnskap/intelligens
Mestringsstrategier
Kontinuitet, oversikt og kontroll
Materielle verdier
Kultur
Sosial støtte
Religion og verdier
Fysiske, biokjemiske

Hver GMR kan bli rangert på et kontinuum, og jo høyere skår på kontinuumet, jo større er muligheten for at en har livserfaringer som leder til en sterk OAS (Antonovsky, 1987, s. 28).

Spesifikke motstandsressurser (heretter kalt SMR) er en bestanddel i den salutogene modellen, men er lite nevnt og differensiert både av Antonovsky og i litteraturen (Mittelmark et al., 2017). GMR har en bred anvendelse, mens SMR er situasjonsbestemte og påkalt for å håndtere spesifikke spenninger. Sykepleie kan betegnes som en GMR, mens en sykepleiers bistand med et spesielt problem, kan defineres som en SMR (Sullivan, 1989). Sterk OAS bidrar til identifisering og påkalling av adekvate SMR. SMR er ofte et resultat av flaks og tilfeldigheter, og GMR avgjør tilgjengeligheten (Antonovsky, 1979, s. 100). Å være kunnskapsrik, ha sterk egoidentitet og et godt støtteapparat er sentrale GMR, og kan stimulere til anvendelse av flere SMR. Elever med nevnte GMR kan lettere identifisere SMR i skolemiljøet, enn elever med svak tilgang til GMR. SMR blir tilgjengelig gjennom samfunnsmessige tiltak, og helsefremmende arbeid har en sentral rolle i så henseende (Mittelmark et al., 2017). Feltet må sikre rettferdige og pålitelig tilgjengelighet. Dersom SMR i større grad er tilgjengelig for dem med mange GMR, kan SMR bidra til økt sosial ulikhet (Mittelmark et al., 2017). Helsefremmende arbeids hovedmål burde være å sikre rett SMR til rett tid.

2.1.3 OAS, GMR og SMR i den salutogene modellen

Den salutogene modellen til Antonovsky var omfattende og detaljrik. Mittelmark et al., (2017) har utarbeidet en forenklet utgave som viser sammenhengen mellom GMR, SMR, OAS og helse:

GMR → ↑ OAS → ↑ bruk av GMR & ↑ bruk av SMR → ↑ HELSE

Modellen viser hvordan tilgjengelige GMR bidrar til å styrke OAS. Styrket OAS stimulerer til anvendelse av ytterligere GMR og bruk av SMR som vil styrke ens posisjon på helsekontinuumet. Dersom en person opplever spenning, kan vedkommende ta i bruk GMR i seg selv eller omgivelsene. Ved å mestre spenningen tilegnes erfaring som stimulerer til styrkning av OAS. Både tilgjengelighet, bevissthet om og evne til å benytte GMR er avgjørende for om stress omdannes til spenning en kan håndtere eller patologisk stress (Langeland, 2012).

2.2 Lovgrunnlag

Retten til utdanning er blant annet hjemlet i Grunnlova (1814, § 109): «Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane». Grunnlovfestinga av rett til videregående opplæring i 2014 knyttet til menneskerettighetene (NOU 2018: 15, 2018, s. 21). Skolen er en viktig demokratisk arena og et utgangspunkt for deltakelse i arbeidslivet. Grunnskolen er i tillegg regulert av opplæringsloven og folkehelsesloven.

2.2.1 Opplæringsloven

Skolens overordnede mål er å ruste elevene til å møte oppgaver og mestre livet sammen med andre (Opplæringslova, 1998, §1-1). Formålsparagrafen lyder: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen skal være en døråpner mot verden og fremtiden sammen med hjemmet. Opplæringen i de ulike fagene skal ha faglig kompetanse som mål, mens den helhetlige opplæringen har et bredere formål (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21). Opplæringen skal bidra til at elevene kan møte livet både personlig, praktisk og sosialt. Skolen skal jobbe for et godt psykososialt miljø slik at elevene kan oppleve trygghet og tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Miljøet skal stimulere til helse, trivsel og læring.

Elevenes beste skal være en rettesnor for skolens virksomhet, og lærere som viser omsorg for og ser den enkelte elev, anerkjenner menneskeverdet som grunnleggende verdi. Videre skal opplæringen tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Alle elever har rett på opplæring tilpasset blant annet deres evner, funksjon, familiebakgrunn og sosiale tilhørighet (Manger, 2013, s. 37). Elever som ikke kan eller får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1).

2.2.2 Folkehelsesloven

Folkehelsesloven ble iverksatt i 2012. Formålet var å bidra til en helsefremmende utvikling av samfunnet og reduksjon av sosial ulikhet (Folkehelsesloven, 2011, §1-1). Loven fremhever det lokale ansvar for å sette i verk tiltak og samordne virksomheten i folkehelsearbeidet. Den fremhever fem sentrale prinsipper for folkehelsearbeidet: utjevne sosiale helseforskjeller, «helse i alt vi gjør», bærekraftig utvikling, føre-var og medvirkning (Helse- og

omsorgsdepartementet, 2013). Kommunen og fylkeskommunen er pålagt å fremme folkehelse innenfor sine felt. Utarbeidelsen skal skje på et overordnet nivå med oversikt, planlegging og utvikling, samt på arenaer hvor tjenesteyting og tiltak blir iverksatt (Folkehelseloven, 2011, §20). Folkehelseloven har bidratt til en positiv utvikling av folkehelsearbeidet i kommunene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 135). Ulike sektorer ser i større grad nødvendigheten av folkehelsearbeid på tvers, og arbeidet er i større grad forankret. Tiltakene skal ta utgangspunkt i den enkelte kommune eller fylkeskommunes utfordringer, og dermed vil etatene kunne iverksette ulike tiltak i henhold til aktuelle utfordringer.

I dette kapitlet er studiens teoretiske rammeverk og lovgrunnlag presentert. I neste kapittel vil jeg beskrive fremgangsmåten i litteratursøket og synliggjøre kunnskapsgrunnlaget omkring temaet både nasjonalt og internasjonalt.

3.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere norsk og internasjonal forskning omkring temaet. Forskningen beskriver kjennetegn ved risikoutsatte elever, kvaliteter ved lærer-elev relasjonen, sosial støtte, egenskaper ved lærer som fremmer eller hemmer relasjonen og til slutt relevante kontekstuelle faktorer. Litteraturgjennomgangen skal sammenfatte den viten som finnes om tema for prosjektet (Everett og Furseth, 2012, s. 67). En tar så i bruk eksisterende viten som en søker å videreutvikle. Først vil jeg gjøre rede for søkestrategien med inklusjons- og eksklusjonskriteriene.

3.1 Litteratursøk

Et omfattende litteratursøk gir tilgang til resultat fra andre studier i nær sammenheng med gjeldende studie og former et rammeverk (Cresswell og Cresswell, 2018, s. 26). Forskningsspørsmålene kan dermed tilpasses det «gap» i kunnskap en har funnet. Jeg benyttet søkeordene «*student-teacher relationships and school completion/dropout* i kombinasjon med *adolescents, wellbeing, health, salutogenesis* og *sense of coherence* og søkte i følgende databaser: Oria, Medline, Eric og GoogleScholar. Søket ble gjennomført i perioden fra august til november 2018. Artikkene måtte være fagfellevurdert og engelsk eller skandinavisk språklig. Siden jeg ønsket å se på nyere artikler, burde de ikke være eldre enn 10 år. Artikler fra ulike skoleintervensjoner eller spesialundervisning ble ekskludert. Deretter hadde jeg fokus på artikler fra vestlig kontekst med aldersgruppen for videregående skole. De fleste treffene i databasene omhandlet forskning på elever i barne- eller ungdomsskolealder, og ble dermed ekskludert. Databasene genererte mange treff, og jeg leste sammendraget av artikkene for å vurdere relevansen. Artikler som hadde relevans for studien ble nøye gjennomlest, og jeg benyttet referanselisten for ytterligere litteratur på området. Jeg endte totalt med 15 artikler og vurderte dette som en håndterbar mengde å gjennomgå. Til slutt er pensum benyttet i studien, samt sentrale offentlige rapporter og stortingsmeldinger.

3.2 Litteraturgjennomgang av tidligere forskning på feltet

3.2.1 Kjennetegn ved elever i risiko for frafall

Elevenes gjennomføring eller frafall på videregående skole var påvirket av komplekse samspill mellom ulike faktorer og dermed utfordrende å forstå (Krane et al., 2016b). Hovedtyngden av forskning omkring frafallsproblematikken har fokusert på kvantitative studier med fokus på kjennetegn ved elevene (Ottosen et al., 2017). Norske og internasjonale studier viste at sosial bakgrunn påvirket elevenes gjennomføring av videregående skole (Lillejord et al., 2015; Markussen et al., 2011). Foresattes utdanning, tilknytning til arbeidsmarkedet og sivilstatus hadde innflytelse (Lillejord et al., 2015; Markussen et al., 2011). Svake skoleprestasjoner, høyt fravær på ungdomsskolen og minoritetsbakgrunn var øvrige risikofaktorer. Lignende funn presenterte også Dahl et al. (2014, s. 142) og fremhevet hvordan skoleprestasjoner og sosioøkonomisk bakgrunn i stor grad forutsa ungdoms utdanningskarriere. Helseproblemer influerte, men ikke i samme grad som skoleprestasjoner og sosioøkonomisk bakgrunn.

Markussen et al. (2011) trakk særlig frem hvordan internaliserte vansker forsterket forekomsten av skoleavbrudd og manglende gjennomføring i sin kvantitative undersøkelse av nær 10 000 elever. Gjennom å identifisere elever i risikozonen, kunne en bidra med positiv oppmerksomhet og støtte til å håndtere utfordringene i møte med skolen (Markussen et al., 2011). Elever med eksternaliserte utfordringer i form av ADHD og atferdsforstyrrelser, gjennomførte i større grad. Vanskene utløste trolig mer ressurser enn internaliserte utfordringer.

Fra Canada pekte Lessard et al. (2013) på personlige, relasjonelle og kontekstuelle årsaker til frafall i videregående skole. Undersøkelsen var basert på intervjuer av 140 risikoutsatte elever på videregående skole, samt spørreundersøkelser av 800 deltakere to ganger årlig i perioden 1996-2008. Svake skoleprestasjoner, utfordrende relasjon mellom elev og lærer samt dårlig klasse miljø ble fremhevet som viktige skolefaktorer. Lessard et al (2013) kritiserte forskningsfeltet for manglende oppmerksomhet rettet mot elever i risikozonen, men som likevel gjennomfører. I Norge fant Holen et al. (2017) også gjennom en kvantitativ studie at svake karakterer fra ungdomsskolen, inaffektiv relasjon til lærere og foreldre med lav utdanning kjennetegnet elever som falt fra. Studien utforsket lærer-elev relasjonens potensiale i relasjon til elevenes mentale utfordringer, karakterer og frafall.

Læreres og rektorers erfaring og synspunkt knyttet til frafall ble undersøkt med seks fokusgruppeintervju av 28 lærere, samt individuelle intervju med 6 rektorer (Ottosen et al., 2017). Lærere observerte ofte elever uten tilstrekkelig faglige kunnskap til å mestre skoleløpet (Ottosen et al., 2017). Etter innføring av reform 94 og senere revisjoner, opplevdes skolehverdagen teoritung. Elevenes psykososiale utfordringer opplevdes også som en barriere for lærernes mulighet til å støtte pedagogisk, sosial og personlig vekst. En del elever var lite mottakelig for læreres initiativ, og noen av dem var stille og tilbaketrukket. Slike elever hadde ofte negative erfaringer med signifikante voksne, og trengte mye tid og ressurser for å etablere tillit til en lærer (Ottosen et al., 2017).

3.2.2 Lærer – elev relasjonen

Relasjonen mellom lærer og elev var viktig for gjennomføring av videregående opplæring (Holen et al., 2017). Meningsfulle relasjoner med omsorgsfulle voksne forebygget negative spiraler som endte i frafall. Et skolemiljø uten støttende relasjoner til omsorgsgivende voksne, ledet til fremmedgjøring, svake skolerresultater og frafall (Holen et al., 2017). En varm og omsorgsfull relasjon stimulerte til positive utfall for elevene. Relasjonen var både faglig og emosjonelt regulerende. Krane et al. (2016b) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse med fokusgruppe intervju av 27 lærere og assistenter i videregående skole. Relasjonen mellom lærer og elev har utviklet seg fra en faglig orientering til å involvere personlige forhold og tettere bånd de siste årene. Lærernes evne til å vise anerkjennelse og etablere trygghet var sentrale kvaliteter for relasjonen. Positive relasjoner mellom ungdom og voksne var muligens den sterkeste single ingrediensen i å fremme en positiv ungdomsutvikling (Krane et al., 2016b). Hvilke kvaliteter ved lærere eller relasjonen mellom lærer og elev som fremmet gjennomføring på videregående skole, er mindre presisert i forskningen.

Ottosen et al. (2017) beskrev utfordringen med frafall som et multifasett fenomen med et vidt spekter av dilemma for elever, lærere, skoleledelse og opplæringssektoren. Kjernen i materialet ble betegnet som «The trouble teacher-student relationships». Særs var dette tilfelle på yrkesfaglige linjer hvor teoretiske fag var blitt dominerende. En adekvat investering i relasjonelle aspekt, var ikke nødvendigvis tidkrevende, men skapte et fundament for elevenes progresjon på sikt (Ottosen et al., 2017).

Roorda et al., (2011) utførte en metaanalyse for å avdekke de affektive variablene i lærer-elev relasjonen, samt de negative aspektene. Studien innbefattet 99 studier fra perioden 1999 til 2011. Den stadfestet lærer- elev relasjonens fortjeneste både for engasjement og måloppnåelse (Roorda et al., 2011). I kontrast til antakelser i litteraturen var affektive lærer-elev relasjoner

betydningsfulle og innflytelsesrike for eldre elever langt inn i tenårene. Økte krav og en kompleks skolehverdag i høyere skoleslag, utledet behov for lærerstøtte (Roorda et al., 2011).

Sårbare elever som gjennomførte videregående opplæring var kjennetegnet av hjelpesøkende atferd (Lessard et al., 2013). De søkte hjelp fra voksne i skolemiljøet i motsetning til elever som falt fra og sjelden etterspurte hjelp. Resiliente elever oppga minst én viktig lærerrelasjon. Elevene stolte på lærerne. Kontaktlærer må dermed regnes som en sentral aktør i kampen mot frafall. Kompetanseheving i skolen kan styrke lærernes evne til å «se» eleven, og dermed identifisere faresignal og forhindre frafall (Lillejord et al., 2015).

3.2.3 Sosial støtte og helse

Lærer hadde stor innvirkning på ungdommenes helse og velvære (Garcia et al., 2015). OAS var et utfall av støttende skolemiljø og en determinant for elevenes opplevelse av skolekrav. Sammenhengen mellom skolefaktorer og «*opplevelse av sammenheng*» var direkte relatert til helse. I tillegg gav skolen ungdommene positive støtteerfaringer som bidro til å styrke OAS (Garcia et al., 2015; Jensen et al., 2017). Moksnes og Haugan (2015) gjennomførte en kvantitativ studie hvor relasjonen mellom stressorer, «*opplevelse av sammenheng*» og livskvalitet ble sammenlignet for gutter og jenter i alderen 13-19 år. «*Opplevelse av sammenheng*» var sterk og positivt assosiert med livskvalitet. Jenter scoret høyere på stressorer, mens gutter hadde sterkere score på *opplevelse av sammenheng* og livskvalitet (Moksnes og Haugan, 2015). Støtte fra lærere og medelever var nøkkelelementer, og skolen viste seg å være en sentral arena for helsefremming.

Murberg og Bru (2009) fant sammenheng mellom høy grad av sosial støtte fra lærer og lavere grad av depresjonsutvikling blant ungdom i belastende livssituasjoner. Den kvantitative studien med 200 deltakere i alderen 16-18 år fra Norge, hevdet lærerstøtte og veiledning var en buffer mot negative livsbegivenheter med fare for utvikling av depressive symptomer. Den indikerte at selv for eldre elever, var støtte fra lærer viktig for en positiv følelsesutvikling. Læreren gav råd, kunne styrke ferdigheter og tilby praktisk og emosjonell støtte. Selvtilliten til elevene vokste og støtten stimulerte til positiv tilpasning. Positiv interaksjon med lærer bedret elevenes evne til å regulere negative følelser og atferd. Lærere hadde potensiale til å være en sentral helseressurs for ungdom (Garcia et al., 2015). Skoler burde derfor innføre tilknytning mellom lærer og elev som en prioritet i skoleagendaen. Relasjonen burde være en kompensatorisk mekanisme for svak eller mangelfull foreldrerelasjon (Garcia et al., 2015).

Fortin et al. (2013) utførte en 8-årig longitudinal studie i Canada for å teste en multidimensjonal og empirisk modell av årsaker til frafall. Ordinære elever ble testet ved 12-13- og 19 års alder for å identifisere de sentrale faktorene for frafall. Lærer – elev relasjonen spilte en sentral rolle for elevenes skoletilhørighet, faglige utvikling samt emosjonelle og sosiale velvære (Fortin et al., 2013). Lærere med gode holdninger og betydningsfulle relasjoner til elevene hadde positiv effekt. I tillegg var pedagogisk støtte og måloppnåelse viktig. Funnene var spesielt avgjørende for risikoelever. Krane et al. (2016a) fant også at elever med emosjonelle utfordringer med fare for frafall, følte anerkjennelse i positive lærer – elev relasjoner. Psykiske helseutfordringer blir ofte adressert utenfor skolekonteksten, mens studien fremhevet hvordan gode lærer-elev relasjoner bidro til økt velvære. En god skolehverdag, påvirket den mentale helsen til elevene i en positiv retning.

3.2.4 Læreregenskaper som fremmer eller hemmer gjennomføring

Tilgjengelige lærere som viste genuin interesse med varme og forståelse, var gunstig for elever i risikozonen (Lessard et al., 2013). De resiliente elevene stolte på lærerne, og det ble etablert positive relasjoner. I tillegg var lærers faglige og personlige engasjement sentralt. Oppfølging med struktur og støtte ble fremhevet. Begrepet «inreach», individets mulighet til å ta i bruk psykologiske, emosjonelle og relasjonelle ressurser, styrket elevenes mulighet til å gjennomføre. Resiliente elevers relasjonsevne, styrket deres nettverk og tilgjengelige støtte når vansker oppstod (Lessard et al., 2013).

Lærers vennlighet og anerkjennelse hadde stor virkning på relasjonen mellom lærer og elev (Krane et al., 2016a). Anerkjennelse ble differensiert i hverdagslig anerkjennelse, personlig anerkjennelse og anerkjennelse gjennom praktisk hjelp og assistanse. Lærere som utførte noe ekstraordinært for elevene, beskrev bistanden som positiv, men også utfordrende (Krane et al., 2016b). Elever med psykiske utfordringer avstod ofte fra å spørre om hjelp på skolen, mens lærere som så og tilpasset til elevenes behov, bidro til gjennomføring. Anerkjennelse ble ofte vist i de små hverdagslige interaksjonene som ved å spørre elevene om hvordan de hadde det (Krane et al., 2016a). Uformelle samtaler mellom lærer og elev ble også fremhevet. Glede og smil fra lærere opplevdes positivt for elevene og fremhevet betydningen av lærere som regulerte voksne. Lærere som viste trivsel og inviterte til samhandling, opplevdes særlig viktig for elever i sårbare situasjoner (Krane et al., 2016a).

Ottosen et al. (2017) fant tilsvarende funn. Konfidensielle samtaler mellom lærer og elev ledet til økt selvsikkerhet for eleven og opplevelse av inkludering i klassen. Funnene viste hvordan lærere hadde en markant rolle i å fremme psykisk helse i elevenes hverdag gjennom

anerkjenning. Elever fremhevet hvordan læreres faglige og personlige støtte bidro til opplevelse av anerkjennelse og velvære. Dette var særlig viktig for elever med psykiske helseutfordringer. Slike lærere så og tilpasset seg elevenes behov og utfordringer (Krane et al., 2016a). På samme måte var det tidvis krevende å balansere relasjonen i henhold til elevers psykiske helseutfordringer (Krane et al., 2016b).

En kvalitativ undersøkelse fra Finland undersøkte yrkesfaglæreres opplevelse av forholdet mellom undervisning og omsorg. Lærere med over 10 års erfaring vektla en fundamental endring hvor økt omsorgsbehov hos elevene var fremtredende (Lahelma et al., 2014).

Lærergjerningen inneholdt både undervisning og omsorg for elevene. Lærerne fremhevet imidlertid undervisningsdelen, mens omsorgsdimensjonen ble ansett som en uønsket byrde. Ottosen et al. (2017) fant tilsvarende hvor flere uttrykte ønske om å fokusere på faget sitt mer enn på sosiale prosesser og relasjoner. Fortin et al. (2013) viste hvordan elever med sosiale og faglige utfordringer, ofte opplevde negative holdninger fra lærere. Elever med psykiske utfordringer opplevde mindre støtte fra lærerne, og i mange tilfeller var lærerne en del av problemet heller enn en buffer (Holen et al., 2017). En forklaring var vansker med å møte utfordrende atferd på en adekvat måte i en kontekst med ulike hensyn som må tas.

Lund (2014) gjennomførte dybdeintervju av 10 ungdommer som hadde sluttet på videregående skole. Ungdommene hadde utfordringer knyttet til internaliserte og eksterne vansker. Flere av ungdommene beskrev hvordan manglende støtte og oppfølging fra lærer var en direkte årsak til frafall (Lund, 2014). Manglende støtte reduserte motivasjonen, det psykologiske velværet, selvtilliten og negativ mønstre ble etablert. Til tross for at nevnte vansker kan resultere i unntakende kontakt med lærer, ønsket samtlige deltakere sosial og emosjonell støtte fra medelever og lærere (Lund, 2014). Lav opplevelse av støtte forklartes med videregående skolars fokus på akademiske resultater og undervurdering av relasjonen mellom lærer og elev. Lærere burde være i dialog med elevene om adekvate tilpasninger dersom skoledagene oppleves krevende. I tillegg burde systemiske og personlige tilpasninger innføres for å styrke elevens mulighet for gjennomføring (Lund, 2014).

3.2.5 Kontekstuelle forhold av betydning for lærergjerningen

Potensialet i en positiv lærer-elev relasjon var imidlertid ikke realistisk uten støtte fra skolen som system (Holen et al., 2017). Lærere trengte balanse mellom tid og ressurser for å gjennomføre oppgavene. Læreres evne til å skape gode relasjoner trengte oppmerksomhet og støtte fra ledelsen (Krane et al., 2016b). Ledelsen burde fokusere på lærernes evne til å skape gode relasjoner til elevene og etablere støttende arbeidsmiljø. Relasjonsarbeidet lærerne

daglig utførte, burde anerkjennes av både ledelse og politikere. Flere lærere opplevde ensomhet i arbeidet og ønsket flere samarbeidspartnere med relevante kvalifikasjoner (Ottosen et al., 2017).

Klassestørrelse og antall timer med klassen påvirket mulighetene til å skape gode relasjoner (Krane et al., 2016b). Yrkesfaglige klasser har færre elever og er dermed fordelaktig for å kunne anerkjenne den enkelte elev, samt for relasjonsutviklingen og den faglige tilpasningen. Lærere med hyppige timer med elevene, opplevde også økt nærhet til elevene.

Skolestørrelse hadde relevans, men var ikke alene årsak til høyere gjennomføring (Lillejord et al., 2015). Gode relasjoner til medelever, lærere og andre hadde positiv effekt på andel elever som gjennomførte på små skoler.

3.3 Sammenfatning av litteraturgjennomgangen

Forskningen omkring kjennetegn ved elever med risiko for frafall er omfattende. Sosial bakgrunn, skoleprestasjoner, psykososiale utfordringer og faktorer ved skolen trekkes frem som forklaringer på et komplekst bilde. Lærer-elev relasjonen løftes som en sentral skolefaktor for både elevens gjennomføring og frafall. Potensialet i relasjonen kan ha positiv innvirkning på elevenes skoleprestasjoner, helse, velvære og dermed gjennomføring. Egenskaper ved lærer er særlig avgjørende for relasjonens potensiale, og lærers definering og realisering av egen rolle påvirker samspillet med elevene. Skolekonteksten med ledelse, skole- og klassestørrelse kan ha betydning for lærernes mulighet til å styrke elevenes mestring og gjennomføring av videregående skole.

Forskningen på temaet er i stor grad basert på kvantitative undersøkelser hvor en har benyttet standardiserte skjema. De kvalitative studiene har hovedsakelig fokus på elever med mentale utfordringer eller elever som har valgt å slutte på videregående skole. Kvalitative studier fra yrkesfaglige utdanningsprogram er mangelfull og lite utbredt.

Basert på oppgavens teoretiske rammeverk og kunnskapsgrunnlaget, vil jeg i det følgende redegjøre for oppgavens hensikt og forskningsspørsmål.

3.4 Hensikt og forskningsspørsmål

Frafall på videregående skole er kompleks og kan drøftes fra ulike perspektiv. En forutsetning for å redusere frafall i videregående opplæring, er å utvikle kunnskap om faktorer som bidrar til gjennomføring. Det finnes lite dybdeintervju av lærere og elever i norsk frafallsforskning (Lillejord et al., 2015). Mye av forskningen omhandler årsaker til frafall, altså *hvorfor* og *hvem* spørsmålene i diskursen. Det er imidlertid behov for økt kunnskap om faktorer som bidrar til gjennomføring.

Jeg vil utforske hvordan lærere kan styrke elevenes opplevelse - og faktiske mestring av skolehverdagen. Helse og mestring er nær forbundet. Ved å koble helsefremmende arbeid og opplæringssektoren, vil jeg i tråd med salutogenese fokusere på faktorer som leder til helse, utvikling og mestring. Gjennom en salutogen forståelse og forankring vil en kunne identifisere helsefremmende holdninger og handlinger. Den salutogene modellen vil anvendes for å kaste lys over lærernes mulighet til å styrke elevenes gjennomføringsevne. Bauer (2017) fremhever behov for forskning på «opplevelse av sammenheng» og motstandsressurser i ulike settinger. Ungdom og lærere på videregående skole kan uttale seg om hvordan lærere kan bidra til mestring og dermed gjennomføring, i en pedagogisk og helsefremmende setting.

Store og kvantitative undersøkelser finner det generelle, mens denne studien søker det partikulære. Mindre undersøkelser kan få frem nyanser og komplementere bildet. Jeg vil forsøke å undersøke temaet med følgende forskningsspørsmål:

- 1.Hvilke kvaliteter ved lærer beskrives som positiv for mestring og gjennomføring?*
- 2.Hvordan kan lærer fremme mestring og dermed gjennomføring på helse- og oppvekstfag?*
- 3.Hvilken betydning har lærers rammevilkår for å fremme mestring ifølge lærere og elever?*

I dette kapittelet har jeg gjort rede for kunnskapsgrunnlaget omkring temaet og fremgangsmåten som er benyttet for å søke etter litteratur. Gjennomgangen av litteraturen har avdekket kunnskapshull som denne studien søker å utforske. I neste kapittel vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen for å hente data til forskningsspørsmålene.

4.0 Metode

For å undersøke hvordan lærere kan bidra til mestring og gjennomføring av helse- og oppvekstfag, valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Ved hjelp av kvalitative intervju ønsket jeg å nærme meg mine informanternes forståelse og opplevelse av temaet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens metodologiske valg. Først vil jeg ta for meg studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, ettersom de har vært dominerende for de ulike stegene i forskningsprosessen. Deretter vil jeg beskrive metodene jeg har brukt for innsamling og analyse av datamaterialet. Til slutt vil jeg diskutere kvaliteten på studien med utgangspunkt i Sarah Tracy`s kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapens mål er å bygge kunnskap om ulike fenomen og utvikle teoretisk forståelse av kunnskapen (Thagaard, 2013). Forskjellige fagtradisjoner har sine oppfatninger over adekvat fremgangsmåte for ulike formål. Thomassen (2006, s. 138) differensierer mellom tre vitenskapelige hovedretninger i helse- og sosialfag; positivisme, konstruktivisme og hermeneutikk. Positivisme knyttes til naturvitenskap og kvantitativ forskning med fokus på å forklare og søke objektiv sannhet (Thomassen, 2006, s. 145). Sosial konstruktivisme er opptatt av å fortelle og kunnskap konstrueres i språklig interaksjon. Kunnskap anses som en sosial prosess. Hermeneutikk vektlegger forståelse gjennom å fortolke handlinger ved å fokusere på et dypere innhold enn det innlysende (Thagaard, 2013). Tolkning av kunnskap som objektiv sannhet, sosial konstruert eller en personlig forståelse vil påvirke forskningsprosessen (Cresswell, 2014, s. 6). Forskningsspørsmålene legger føringer for valg av metode (Creswell og Creswell, 2018, s. 3).

4.1.1 Sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn med fenomenologisk perspektiv

I denne studien var forskningsspørsmålene av en slik art at jeg anså kvalitativ metode å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap om emnet. Kvalitativ metode kjennetegnes av nær kontakt mellom forsker og de som studeres, gjerne med deltagende observasjon eller intervju (Thagaard, 2013). Jeg valgte å benytte meg av intervju for å undersøke forskningsspørsmålene, og deltakernes erfaringer stod sentralt i prosjektet. Studien plasseres dermed i et sosialkonstruktivistisk verdensbilde hvor forståelse og mening konstrueres og

utvikles i møtet mellom mennesker. Sosialkonstruktivisme er nær knyttet til kvalitativ forskning (Cresswell og Cresswell, 2018, s. 7). Individ søker forståelse av verden de lever i. Utforskning av deltakernes subjektive erfaringer og opplevelser omkring forskningsspørsmålene, bidro med tilgang til deltakernes konstruksjon over temaet. Utdanning, yrkeserfaring, personlige opplevelser og media påvirker den enkeltes synspunkt om gitte tema. Perspektivet anerkjenner videre hvordan kunnskap skapes gjennom språklig interaksjonen med studiens deltakere (Thomassen, 2006, s. 180). Forskeren er ikke objektiv og vil påvirke med holdninger, forforståelse og antakelser. For å identifisere min forforståelse utarbeidet jeg en oversikt over egne tanker omkring temaet, og hvilke funn jeg ville finne. Oversikten gav verdifull kunnskap om mine forhåndstanker som jeg tok med videre i prosessen.

Studien var ikke et rent sosialkonstruktivistisk produkt. Fenomenologi utforsker fellestrekk ved deltakernes erfaringer for å oppnå en generell forståelse av et fenomen (Cresswell og Cresswell, 2018, s.13). Fenomenet i prosjektet var læreres influering på elevenes gjennomføring av videregående skole. En fenomenologisk tilnærming gav informantene mulighet til å gi rike beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser av fenomenet. Jeg ville forstå livsverden slik aktørene opplevde den, både fra elev- og lærerperspektivet, men også fra deres individuelle perspektiv. Menneskers livsverden består av en subjektiv verden og en felles-verden. I en slik tradisjon er individenes erfaringer tolket som gyldig kunnskap (Malterud, 2011).

4.1 Forskningsdesign – fokusgruppeintervju

Studien av lærers mulige påvirkning for mestring og gjennomføring var basert på to fokusgruppeintervju av lærere og forhenværende elever ved en videregående skole i Hordaland. Tradisjonelt har intervju i akademisk hensikt foregått mellom to personer, men man benytter i økende grad fokusgruppeintervjuer (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 179). En fokusgruppe består vanligvis av seks til ti personer og ledes av en fasilitator. Den preges av en ikke-ledende intervjustil og søker ulike synspunkt om et emne. Fasilitators oppgave er å tilrettelegge for ordvekslingen og skape god atmosfære (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 179). Intervjuformen er velegnet til eksplorative undersøkelser på lite utforskede områder, og

ordvekslingen kan bringe frem synspunkt utover et individuelt intervju (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 179).

Dynamikken og interaksjonen mellom deltakerne i fokusgruppeintervju er betydningsfull og differensieres fra gruppeintervju hvor spørsmål stilles til hver enkel deltaker (Kitzinger, 1994). Deltakerne i studien kjente hverandre fra skolen, enten som kollegaer eller tidligere medelever. Budskap ble gjenkjent og skapte grobunn for ytterligere refleksjon. Gruppen var likevel skapt og konstruert, og jeg ønsket å anspore deltakerne til verbal formidling av erfaringer (Kitzinger, 1994). Gruppedynamikken kan anskueliggjøre deltakernes verdensbilde med hierarki av viktige momenter, og deltakerne kan bli utfordret av hverandre. En kan få innsikt i hvordan deltakerne begrunner sine oppfatninger og setter dem i relasjon til andres oppfatninger (Kitzinger, 1994). Interaksjonen kan også gi forsker mulighet til å fange opp deltakernes felles forståelse eller uenighet omkring et fenomen. Deltakere kan også forandre mening basert på utsagn som fremkommer i interaksjonen.

Gruppen kan oppfattes som ustrukturert både i intervjusituasjonen og i analysen av materialet (Kitzinger, 1994). Dynamikken kan begrense deltakere med avvikende synspunkt og noe informasjon kan bli sensurert grunnet sammensetningen i gruppen. På den annen side kan gruppesammensetningen også fremme diskusjonen av tabubelagte områder om frimodige deltakere bryter isen (Kitzinger, 1994). En kan få tilgang til informasjon fra grupper, spesielt marginaliserte grupper, som er ukjent for samfunnet for øvrig.

Antall fokusgruppeintervju vil variere basert på prosjektets størrelse (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 40). De sosiale kriteriene en ønsker å variere i prosjektet, påvirker antall grupper. I tillegg er et viktig prinsipp i kvalitativ forskning å fortsette intervjuet til en ikke oppnår ny kunnskap. Et studentprosjekt med begrenset varighet bør strebe et minimum antall grupper grunnet arbeidsmengden.

4.2 Temaguide

Jeg utarbeidet en temaguide med utgangspunkt i forskningsspørsmålene til de semistrukturerte fokusgruppediskusjonene. Temaguiden er en intervjuguide og protokoll for gjennomføring av intervju i en studie (Cresswell, 2014, s. 94). Guiden bestod av fem temaspørsmål til lærerinformantene og fire temaspørsmål til elevinformantene (vedlegg 4). Første spørsmål i begge intervjuene ble regnet som oppvarmingsspørsmål, hvorpå påfølgende

spørsmål rettet seg spesifikt mot forskningsspørsmålene. Intensjonen bak temaguiden var at deltakerne skulle inviteres til rike fortellinger og refleksjoner over egne erfaringer. Den satte føringer for intervjuene med sine ledetråder, men informantenes bidrag var tiltenkt stor plass. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene var knyttet til hovedspørsmålene og synliggjøres i vedlegg 4. De var ikke definert på forhånd, og utspant seg i interaksjonen mellom forsker og informantene for utdypninger eller for å lede oppmerksomheten tilbake til temaet. I forkant av intervjuene testet jeg temaguiden på familiemedlemmer for å sikre at spørsmålene var forståelige, samt som en generalprøve på egen intervjustil.

4.3 Rekruttering av deltakerne

Deltakerne ble rekruttert fra en helse- og oppvekstavdeling på en videregående skole i Hordaland. I kvalitativ forskning er utvalgene for beskjeden til en tilfeldig utvelgelse (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 30). Jeg valgte å ta utgangspunkt i en liten videregående skole og rekrutterte deltakere med nåværende og tidligere tilknytning. Utvelgelsen bør strebe etter at viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert. Jeg vektla de ulike rollene og elever ble intervjuet for seg, og lærere samt helsesøster for seg. Helsesøster ved skolen ble inkludert i studien siden hun er en viktig ressursperson for elevene og lærerne i skolekonteksten.

Jeg var tilknyttet skolen for noen år tilbake som vikar, og kjente til elevene og lærerne i studien. Rekruttering fra eget nettverk kan stimulere til forpliktelse for deltakelse og større grad av trygghet enn ved ukjente forskere (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 38). Grupper med deltakere som enten kjenner hverandre eller ikke, skaper ulike dynamikk og samhandling. Deltakere som kjenner hverandre deltar lettere i samtalen og kan utdype hverandres perspektiver (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 35). Jeg valgte å ha grupper som var kjent for hverandre for å etablere en trygg ramme. Dermed gjenkjente informantene hverandres historier, samtidig som man åpner for individuelle refleksjoner og en utvidet forståelse.

4.4 Gjennomføring

Det første spørsmålet i begge intervjuene var «oppvarmingsspørsmål» hvor informantene fritt skulle beskrive henholdsvis lærerrollen og elevrollen. På forhånd ble det utført kartleggende spørsmål med navn, alder, antall år på videregående skole som elev eller tilsatt. Elevene besvarte også nåværende status knyttet til utdanning eller arbeid. Den semistrukturerte intervjuguiden var utarbeidet for å belyse forskningsspørsmålene og skulle legge til rette for rike beskrivelse fra informantene. Underveis ble det stilt oppfølgingsspørsmål for å utdype uklarheter eller for å lede intervjuet tilbake til tema (Vedlegg 4). Oppfølgingsspørsmålene er listet under de aktuelle hovedspørsmålene i vedlegget. Dermed kan leseren få tilgang til forskerens manøvrering gjennom intervjuene. Når intervjuguiden var gjennomarbeidet, fikk deltakerne anledning til å avrunde med synspunkt knyttet til deltakelse i prosjektet. Samtlige informanter utrykte en positiv opplevelse av deltakelsen.

Lokasjon for intervjuene kan påvirke deltakernes anledning til å delta samt empiriproduksjonen (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 42). Valget mellom et nøytralt eller emnerelevant sted kan påvirke. For å lette logistikken til informantene, valgte jeg å utføre intervjuene på den videregående skolen. Et emnerelevant sted kan også anspore til fokus på tema og kjennes trygt for deltakerne (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 43). Deltakerne var på en kjent arena, og vi kom raskt i gang med tema for intervjuet. Hadde man valgt et nøytralt sted, ville en gjerne bruke tid for å nærme seg temaet. Deltakerne fikk en påminnelse noen dager før intervjuet. Her presenterte jeg temaspørsmålene for intervjuet slik at deltakerne fikk forberede seg og få ytterligere kjennskap til hva intervjuet omhandlet. Under intervjuene tilbød jeg lett servering av kaffe, te, mineralvann og kaker slik at deltakerne skulle oppleve en hyggelig og hjemlig atmosfære.

Den som leder undersøkelsen fungerer som fasiliator, og jo mer strukturert intervjuet skal være, jo mer må fasiliator involvere seg (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 45). Min rolle som fasiliator ble forklart før intervjuene startet. Deltakerne fikk også en kort innføring i fokusgruppeintervjumetodikken. En medstudent deltok som assistent. Hun ble presentert for gruppene og rollen hennes ble forklart. Samtykkeskjema med informasjon om databehandling, konfidensialitet og kontaktinformasjon ble distribuert. Innholdet ble presentert muntlig før deltakerne leste gjennom og signerte (se vedlegg 2). Det var viktig at deltakerne ble ivaretatt og tilstrekkelig informert, og fikk kjennskap til sine rettigheter i prosjektet. I utgangspunktet ønsket jeg et intervju hvor deltakerne i stor grad var produsenter

av interaksjonen, mens jeg innimellom ville gripe inn og styre intervjuet i retning av temaet som var relevant. Deltakerne var i stor grad aktiv og min rolle ble å styre intervjuet gjennom guiden når det var naturlig å gå videre i prosessen. Jeg stilte også noe utdypningsspørsmål.

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Ved lydopptak kan en i økt grad notere supplerende informasjon utover det konkrete som blir formidlet verbalt. Fasiliator og assistent hadde intervjuguide, og fasiliator ledet intervjuet. Assistent noterte og ba om utdypning på noen uklare punkter. Vi plasserte oss på hver vår side av bordet som likeverdige deltakere uten lederplassering. Bordene var plassert slik at det var tilstrekkelig plass til deltakerne uten avstander som skapte distanse. Deltakerne fikk velge hvor de ville sitte. Etter intervjuene vektla vi en avrunding med uformell prat slik at deltakerne fikk en god opplevelse av situasjonen. Ved begge intervjuene var vi tilstede til alle deltakerne hadde dratt.

Lærerne hadde undervisningsfri den aktuelle formiddagen. Jeg valgte å bruke en vanlig arbeidsdag siden emnet er relevant, og ledelsen stilte seg positiv. Alle deltakerne var aktiv, og to skilte seg ut med stor aktivitet. Èn av dem hadde lang erfaring, mens den andre hadde kort erfaring. Deres engasjement kan henge sammen med en utadvendt personlighet og en spesiell interesse for tema. Intervjuet varte i 1 time og 28 minutter. Etter intervjuet fikk hver deltaker en blomst som takk for bidraget til mitt prosjekt. Deltakerne gav uttrykk for takknemlighet både for oppmerksomheten og for deltakelse i intervjuet. «Dette skulle vært gjort oftere på skolen, det er viktig å reflektere over disse emnene», uttrykte en deltaker.

Elevene hadde også skolen som arena for intervjuet. Siden de fleste er opptatt med jobb, studier og fritidsaktiviteter i ukedagene, valgte jeg en søndag formiddag. Blant elevene var de fleste aktiv i interaksjonen, mens to skilte seg som mindre aktiv. De ble innlemmet av fasiliator ved flere anledninger og svarte på henvendelsene, men deltok mindre i den spontane meningsutvekslingen. Intervjuet varte i 1 time og 10 minutter. Elevene skulle få en gave som takk for bidraget, men i avrunding og avskjed ble posen med oppmerksomheten glemt. Elevene gav positive tilbakemeldinger vedrørende deltakelse i intervjuet, og mente temaet var interessant og viktig.

4.5 Transkribering

Transkribering av intervjuene foregår ved å omsette talt språk til tekst (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 205). Muntlig og skriftlig språk har ulik kultur og spill, og omforming av dem kan forandre kvalitetene og det særegne. Et lydopptak innebærer abstraksjon av kroppsspråk, mens transkripsjon abstraherer ytterligere stemmeleie og intonasjon. Transkripsjonen kan dermed reduseres til en svekket gjengivelse av fokusgruppeintervjuet (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 205). Umiddelbart etter intervjuene hørte jeg lydopptakene og noterte stikkord og refleksjoner. Lydkvaliteten på opptakene var god. Deretter startet transkribering samme ettermiddag ved begge intervjuene, og fortsatte påfølgende dag med ferdigstillelse.

Transkribering var en tidkrevende oppgave, men det gav kjennskap til materialet og jeg startet analysearbeidet allerede i denne prosessen (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 206). Ved å utføre transkriberingen selv, fikk jeg tilgang til egen intervjustil. Jeg observerte noen formuleringer med potensiale for økt tydelighet. Lærdommen tok jeg med til neste intervju.

Under selve transkripsjonen må en ta stilling til om en vil skrive ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 207). Jeg valgte å benytte bokmål skriftspråk for å anonymisere dialekter. Jeg noterte lyder fra den som hadde ordet inkludert «eh»-er, latter og pauser. Jeg notere ikke andres lyder eller kommentarer når en deltaker hadde ordet, mens avbrytelser som ledet til ordskifte, ble transkribert. Ved to anledninger var det vanskelig å høre hva en av deltakerne kommenterte, og jeg valgte å la disse stå åpen i teksten med et spørsmåltegn. Jeg anga pausens lengde ved varighet over 4 sekunder. Når jeg var ferdig med transkriberingen, hørte jeg gjennom intervjuet på nytt, og leste samtidig den skrevne teksten og rettet noen detaljer. Punktum og kommasetting er i seg selv en fortolkning (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 212). Jeg prøvde etter beste evne og sette komma, punktum og pauser etter deltakernes intonasjon og naturlige avbrekk. Notater og lydopptak ble slettet når transkriberingen var overstått. Senere i oppgaven gjengis sitater, og jeg har tatt meg frihet til å polere grammatikken for en bedre leservennlighet.

4.6 Tematisk analyse

Tematisk analyse er forenelig med den anvendte forsknings tilnærming siden metoden ikke er tilknyttet et spesifikt vitenskapsteoretisk ståsted (Braun og Clarke, 2006). Metoden ble anvendt for å indentifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema i det empiriske

materialet. Analysemetoden søker etter meningsbærende enheter og tema på tvers av datasettet ved hjelp av kodingsprosesser. Materialet blir dermed komprimert og en del detaljer blir borte. Det avgjørende er at en beholder de opplysningene som er nødvendig for å belyse forskningsspørsmålene. Jeg hadde liten erfaring i analyse av kvalitative data, og metoden fremstod forholdsvis klar og tydelig for en nybegynner. Selve metoden består av seks trinn (Braun og Clarke, 2006):

1. *Bli kjent med data*
2. *Utarbeide koder*
3. *Søke etter tema*
4. *Revurdere tema*
5. *Benevne tema*
6. *Ferdigstille resultat*

Prosessen starter med at forsker blir oppmerksom på meningsfylte mønstre og potensielle områder av interesse (Braun og Clarke, 2006). Dette startet allerede under fokusgruppeintervjuene. Interessante refleksjoner fra deltakerne styrte prosessen i andre retninger enn jeg på forhånd hadde forespeilet.

Etter intervjuene ble jeg kjent med data på flere måter (Braun og Clarke, 2006). Jeg hørte gjennom lydopptakene gjentatte ganger og noterte refleksjoner. Deretter transkriberte jeg lydopptakene og gjennomleste materialet nøye for å skape kjennskap til materialet. Så gikk jeg over i fase to med koding av materialet (Braun og Clarke, 2006). Tematisk analyse kan utføres gjennom induktiv eller deduktiv tilnærming. Jeg anvendte en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i forskningens interesse, og deler av materialet ble dermed gjenstand for en mer detaljert analyse. Forskningsspørsmålene dannet utgangspunkt for analysearbeidet.

Jeg kodet ved hjelp av Word program ved å flytte kodet tekst over i eget dokument. Teksten ble lest nøye setning for setning. Kodene ble deretter klippet i strimler og plassert utover gulvet. Så forsøkte jeg i fase tre å finne potensielle temaer av kodene (Braun og Clarke, 2006). Kodene ble grundig gjennomgått og det var et omfattende materiale. Det ble utarbeidet fem potensielle tema hvor aktuelle koder ble fordelt i begge materialene. Noen koder passet under flere tema. Deretter gjennomgikk jeg temaene kritisk i relasjon til hverandre, men også mot forskningsspørsmålene. Noen av temaene var sammenfallende, mens et tema var utenfor interessefeltet. I fase fire endte jeg opp med henholdsvis fire temaer fra lærerintervjuet, og tre

temaer fra elevintervjuet. Temaene var relatert til forskningsspørsmålene og inneholdt koder kategorisert i undertema (Braun og Clarke, 2006). Deretter, i tråd med fase fem, ble tema definert og kodene kritisk kategorisert. Jeg beveget meg i prosessen mellom hele datamaterialet og de enkelte delene for å ivareta meningen i materialet. Endelig var det gjennomarbeide materialet klar for siste fase med analyse knyttet til forskningsspørsmålene og forskning på området (Braun og Clarke, 2006).

I den praktiske utarbeidelsen gjennom tematisk analyse presenteres følgende eksempel på kategorisering av tema, koder og tekstutdrag.

Tabell 3. Eksempel på koding av tema fra elevperspektivet

Tema	Koder	Eksempel på tekstutdrag
Faglig og emosjonell støtte fra lærer.	Lærere som stimulerer til mestringstro.	«Jeg synes det er veldig viktig at læreren viser på en eller annen måte at han har troen på eleven, at den klarer å gjennomføre».
	Formelle og uformelle samtaler er betydningsfulle.	«Det er veldig mange som synes de samtalene en har mellom lærer og elev er nyttig, jeg tror det er en gang i semesteret. Jeg synes det er for lite, vi burde ha mer».
	Tilretteleggingstiltak på elevenes premisser.	«Hvis en elev har depresjon eller angst, og fravær er jo en ting, men at eleven får hjemmeoppgaver eller noe. Hun får med seg stoffet da uansett om hun ikke klarer å gå på skolen».
	Sårbare elever med behov for ekstra oppfølging	«Jeg synes familiesituasjonen har veldig mye å si. Hvis du har problemer hjemme så tenker en på det i stedet for å fokusere på skole, ja på fremtiden».

4.7 Kvalitetssikring av forskningsprosessen

Kvalitativ forskning stiller andre krav til kvalitetssikring enn kvantitativ forskning. Verdien av forskningen kan belyses gjennom ulike kvalitetskriterier. I det følgende vil jeg diskutere ulike aspekt som har betydning for verdien. Jeg tar utgangspunkt i en åtte-punkts konseptualisering av kjennetegn på god kvalitativ forskning utviklet av Tracy (2010). Kriteriene vurderer studiens relevans, kompleksitet, oppriktighet, troverdighet, resonans, signifikans, etiske kvalitet og meningsfulle koherens. Studiens etiske kvalitet diskuteres under egen overskrift basert på tyngden av komponenten.

Et relevant tema

God kvalitativ forskning henviser til et tema som er relevant, interessant og aktuelt i samfunnsdebatten (Tracy, 2010). Den skal fenge leseren og skape interesse, heller enn at resultatene på forskningen var selvsagte. Studiens tema er stadig gjenstand for oppmerksomhet i det offentlige rom, både nasjonalt og internasjonalt. Temaet kan videre plasseres i helsefremmende fagfelts kjerneområde med fokus på mestring av hverdagen og best mulig livskvalitet for ungdom på videregående skole. Verdifulle studier peker i tillegg på overraskelser og nye sammenhenger (Tracy, 2010). Denne studien forbinder to fagfelt for å synliggjøre helsefremmende arbeids relevans i hverdagssettingen videregående skole. Med et slikt perspektiv kan en oppdage nye innfallsvinkler for å møte utfordringen med frafall på videregående skole. Studien kobler i tillegg den lite anvendte salutogene helsemodellen til konteksten, og en kan dermed vekke teoriens relevans for settingen. Allerede under fokusgruppeintervjuene ble tema for studien fremhevet som svært relevant, interessant og viktig av informantene i avrundingssamtalen.

Rikelig og kompleks forskning

Videre må god kvalitativ forskning være detaljrik, men samtidig preget av presisjon og nøyaktighet (Tracy, 2010). I denne sammenheng vil teorigrunnlaget, datamaterialet, tilstrekkelig tilstedeværelse i feltet og adekvate prosedyrer i forskningsprosessen være avgjørende. Kvalitativ forskning kan betegnes som kunst, og leseren må få tilgang til kompleksiteten gjennom en detaljrik beskrivelse (Tracy, 2010). For å etterkomme kriteriet har jeg benyttet en omfangsrik beskrivelse av de ulike elementene og valgene som er tatt i forskningen. Studien har data både fra elev- og lærerperspektivet og gir dermed et rikere datamateriale enn fra bare ett perspektiv. Begrenset forskererfaring har selvsagt preget

resultatet, og neste forskningsprosjekt ville være under kyndigere betingelser enn gjeldende studie. Den er imidlertid utført etter rammene omkring studiet.

Oppriktighet

Det tredje kvalitetsstempel beskriver forskningens oppriktighet (Tracy, 2010). Dette betegner både forskerens refleksivitet knyttet til egen påvirkning, samt forskningens transparens gjennom ærlig og utførende beskrivelser av forskningsprosessen. Forskeren bringer alltid egen forforståelse inn i prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Det er særlig viktig å redegjøre for tidligere erfaringer med temaet i studien samt hvordan disse kan påvirke forskningsprosessen (Cresswell og Cresswell, 2018, s. 184). Egen feltkunnskap om videregående skole har påvirket prosjektet, og det er dermed viktig å belyse fordelene og ulempene knyttet til dette. Jeg har jobbet i videregående skole siden 2012, og vært heltidsansatt siden 2014. Mine oppgaver har hovedsakelig vært relatert til tilrettelagt opplæring, men jeg har også undervisningserfaring fra helse- og oppvekstfag. Tidligere jobbet jeg i kommune- og spesialisthelsetjenesten med arbeidsoppgaver knyttet til mennesker med utviklingshemming, psykiske lidelser, demens og andre funksjonshemminger. Jeg er opptatt av helse i vid forstand, og hvordan en kan stimulere til mestring og god livskvalitet.

Min yrkeserfaring har bidratt til trygghet i relasjon til pasienter, brukere og elever. Jeg har også tilegnet meg fag- og erfaringskunnskap som har påvirket prosjektet. Innvirkningen har både positive og negative effekter på studien. Positive aspekt er rask identifisering med feltet i intervjusettingen, personlig trygghet og kunnskap til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Negativ effekt er muligheter for å tolke deltakernes utsagn basert på egen forforståelse.

Videre strebet jeg etter å begrense egen innflytelse under analysearbeidet på bekostning av informantenes stemmer. Forsker kan lete etter bekreftelse på egen forståelse av fenomenet og overse avvikende aspekt (Malterud, 2011). Materialet ble søkt analysert med åpenhet for både bekreftende og avvikende element basert på egen forforståelse. Studien har strebet etter å synliggjøre de ulike stegene i prosessen slik at alle avgjørelser som er tatt i prosjektet er synlig for leser. Både forskers tilnærming til konteksten, forskerrollen under intervjuene og en detaljert beskrivelse av transkribering og analyse er presentert tidligere i kapittelet. Studien gir også tilgang til dens utfordringer med liten forskererfaring, et krevende analysearbeid og styrker samt svakheter omkring det totale produktet.

Troverdighet

Tracy`s (2010) fjerde kvalitetsstempel betegner hvor pålitelighet og plausible forskningsfunnene er. Begrepet avhenger av at de empiriske funn er basert på data om faktiske forhold (Grønmo, 2015, s. 249). Troverdighet avhenger av en systematisk datainnsamling og en kritisk drøfting av fremgangsmåten. Ulike faktorer ved studien som metode, gjennomføringen av intervjuene, kildene, egen rolle i prosjektet og konteksten påvirker reliabiliteten (Grønmo, 2015, s. 251). Troverdige forskning er på en slik måte at leser kan handle og skape avgjørelser i tråd med innholdet (Tracy, 2010).

Tykke beskrivelser og triangulering er styrkende faktorer. Triangulering kan heve kvaliteten dersom ulike datakilder, teoretiske rammeverk, innsamlingsmetoder og andre forskere finner samme konklusjoner (Tracy, 2010). Kapittel 5. gir en rik beskrivelse av informantenes utsagn med direkte sitat, slik at leser kan se hvordan utsagnene er behandlet og tolket i studien. For øvrig er de ulike stegene i prosessen nøye beskrevet. Studien bærer også preg av samsvar mellom teoretisk rammeverk, tidligere forskning og konklusjonene fra dette prosjektet, i tråd med triangulering. Dessuten er datamaterialet hentet fra ulike vinkler med lærer- og elevstemmer. En slik tilnærming gir et rikere materiale og kan styrke kvaliteten i form av krystallisering (Tracy, 2010).

Til slutt vil troverdigheten styrkes dersom informantene gis mulighet til å påvirke i selve analyse og presentasjonsarbeidet. Da kan en styrke samsvaret mellom studiens funn og deltakernes bidrag. I tillegg kan deltakerne vurdere studiens interesse, forståelighet og meningsfullhet. Studien er bygget på en sosialkonstruktivistisk forståelse og betegner kunnskap som skapt i en sosial interaksjon mellom studiens deltakere (Thomassen, 2006, s. 180). Dermed måtte en slik tilnærming samlet deltakerne for å reflektere sammen. Grunnet oppgavens rammer var det vanskelig å involvere deltakerne i etterkant av intervjuene. For å ivareta noe av dette perspektivet, har veileder og assistent bidratt med kritiske spørsmål og refleksjoner.

Resonans

Resonans betegner forskerens evne til å påvirke et publikum og skape innsikt, identifikasjon og innlevelse i et emne utenfor deres sfære (Tracy, 2010). Både estetisk aspekt og overførbarhet influerer kvaliteten. En velskrevet oppgave påvirker leserens opplevelse og bør etterstrebes i skrivingen. Akademisk skriving er en krevende oppgave, men en blir gradvis tryggere i utførelsen. Studien er i så måte skrevet i en utviklingsprosess innenfor rammer med

begrensede muligheter for andres blikk og korreksjoner. Resonans gjennom overførbarhet kan oppnås dersom leseren identifiserer forskningen til egne erfaringer. Og dersom studien i tillegg kan bidra til økt kompetanse som leder til forbedret handling, oppnås resonans i form av naturalistisk generalisering. Jeg håper studien kan bidra til et bredere blikk på læreres muligheter til å skape opplæringsmiljø som styrker elevenes mestring og gjennomføring.

Signifikans

Tracy`s (2010) sjette kriterie er studiens evne til å bidra med ny kunnskap både teoretisk, heuristisk, praktisk eller metodisk. Teoretisk signifikant forskning innebærer å utvikle teorier, anvende dem på nye området eller å problematisere dem. En studie av dette omfang vil i begrenset grad bidra med signifikante tilskudd til feltet. Studien har likevel vist at den salutogene modellen kan være et adekvat verktøy for å styrke elevenes mulighet til å gjennomføre videregående skole. Modellen er lite anvendt i skolekonteksten og kan dermed være et teoretisk bidrag.

Videre kan studien for eventuelle lesere frembringe heuristisk innslag ved å vekke nysgjerrighet, vise nye sammenhenger og fremme behov for ytterligere forskning. En av studiens målsetting er at den skal vekke nysgjerrighet og stimulere til videre utforskning av potensialet i lærer – elev samarbeidet. Dersom studien kan kaste lys over aktuelle problemstillinger og påvirke hvordan samfunnet håndterer dem, vil dette være av praktisk signifikans. Studien kan bidra i så måte om praksisfeltet vil omfavne en OAS styrkende tilnærming til elevene på videregående skole. Til slutt vil metodologisk signifikans betegne innovative metodologisk fremgangsmåte for å belyse et fenomen (Tracy, 2010). Rent metodisk er fokusgruppeintervju benyttet i studien, og innfallsvinkelen er velkjent og lite banebrytende for den metodiske signifikansen.

Meningsfull koherens

Nest siste kvalitets vilkår betegner en meningsfull sammenheng (Tracy, 2010). Kriteriet omhandler i hvilken grad studien forbinder forskningsdesign, datainnsamling og analyse med det teoretiske rammeverk og studiens målsetting. Studien har etter beste evne oppnådd en sammenheng mellom nevnte faktorer basert på rammene og forutsetningen til forskeren. Stegene i forskningsprosessen har vært kjennetegnet av en åpen og logisk sammenheng, og de ulike elementene bygger på hverandre. Gjennom prosjektet har veileder og medstudent vært kritiske stemmer og styrket studiens kvalitet med tilbakemeldinger. Studien har likevel i stor

grad vært basert på individuelle beslutninger, og gjennomsiktighet i de metodologiske valgene har vært viktig. Utvidete rammer i form av tid og ressurser, kunne styrket prosjektet.

Tracy`s (2010) siste kriterie omhandler etikk og betegner ikke bare begrepet som et middel i forskningen, men som selve hovedmålet i forskningen. Den etiske tyngden er sentral i all forskning på mennesker. Studiens etiske aspekt diskuteres under neste overskrift.

4.8 Studiens etiske kvalitet

Tracy (2010) beskriver fire ulike etiske vurderinger: Begrepet kan relateres til prosessuell etikk, situasjonell etikk, relasjonell etikk og begeistrende etikk. Prosessuell etikk henspiller på universelle etiske retningslinjer utarbeidet av organisasjoner i tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene. En rekke verdier, normer og institusjonelle ordninger skal regulere og konstituere vitenskapelig virksomhet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Forskeren er forpliktet til å følge anerkjente normer for sin virksomhet og jeg har forsøkt å etterfølge etiske retningslinjer ovenfor mine informanter.

Forskningen skal ha respekt for menneskeverdet både i valg av tema, i forhold til deltakerne og ved publisering av resultat (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Videre skal deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse ivaretas. Brinkmann og Kvale (2015, s. 102) fremhever særlig informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenskravet og forskerens rolle i kvalitativ forskning. Intervju er en moralsk undersøkelse og vil alltid bringe med seg etiske aspekt (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 95). Interaksjonen mellom deltakerne og forsker påvirker hva den enkelte deltaker forteller, og noe informasjon kan være privat og sensitiv. Under intervjuene ble ikke deltakerne konfrontert med eventuelle motsigende påstander eller argumentasjon, nettopp for å ivareta deres integritet i gruppen. Jeg unnlot å følge opp utsagn hvor deltakerne sto i fare for å utlevere for mye personlig informasjon.

Forskningsprosjekter med personer, skal bare igangsettes med deltakernes frie og informerte samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Samtykke skal være gitt uten ytre press og forskers eget nærvær kan oppfattes i så måte. Jeg tok direkte kontakt med to deltakere og tilnærmingen kan dermed være uheldig. Jeg tolket imidlertid nevnte deltakeres aksept som en ønsket handling grunnet interesse for tematikken, og ikke basert på ytre press. De andre deltakerne fikk en skriftlig uformell forespørsel inkludert studiens tema og hensikt. På intervjudagen ble samtykkeskjema lest opp og levert i skriftlig format for signering.

Samtlige deltakere signerte og viste uttrykkelig forståelse for hva deltakelse i prosjektet innebar. Alle fikk også informasjon om retten til å trekke seg når som helst i prosessen uten negative konsekvenser.

I tråd med situasjonell etikk skal en kontinuerlig reflektere over sine etiske valg underveis i forskningsprosessen (Tracy, 2010). Min refleksjon omkring de ulike valgene gjennom forskningsprosessen har vært utelukkende basert på ivaretagelse av informantene og å gjennomføre de ulike stegene i tråd med retningslinjer og gjennomtenkte beslutninger. Arbeidserfaring fra helsevesenet og skolen gjennom mange år har etter mitt skjønn vært en fordel med etisk refleksjon innbakt i yrkesutøvelsen.

På samme måte ble den relasjonelle etikken ivare tatt med respekt for deltakerne og en bevissthet ovenfor min opptreden ovenfor dem. Samtlige deltakere uttrykte en positiv opplevelse av deltakelse i prosjektet, noe som støtter oppfatningen.

Konfidensialitet betegner forskerens behandling av innsamlet informasjon om personlige forhold på en fortrolig måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Opplysningene skal være aidentifisert og publisering av informasjonen skal være anonymisert. Så snart lydopptakene var transkribert, ble lyd materialet slettet. Deltakerne har fått pseudonym i oppgaven og identifiserbare opplysninger er anonymisert. Stedsnavn og navn på videregående skoler i materialet er anonymisert eller tatt bort. I teorien er det bare forsker, assistent og deltakerne i de respektive intervjuene som kjenner informasjonen om deltakerne og deres bidrag. Samtykkeskjemaene er lagret i låsbart skap og vil makuleres så snart studien er over. Etter min oppfatning har deltakernes krav på konfidensialitet blitt ivare tatt etter beste evne.

Deltakerne skal ikke oppleve negative konsekvenser av å delta i prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Når en forsker på barn og unge vektlegges dette særlig tungt. Flere av deltakerne i studien var unge mennesker, og jeg vektla fokus på ressurser, mestring og positive opplevelser fra skolen. Tema var gjennomføring av videregående opplæring i en salutogen forståelse. Intervjuene ble avrundet med uformell prat, og samtlige deltakere uttrykte en positiv opplevelse med deltakelse i prosjektet. Etter min oppfatning ble ingen deltakere satt i en posisjon som svekket deres integritet eller verdi.

Videre vil forskerens rolle innvirke på selve prosjektet. Moralsk ansvarlig forskningsatferd overgår den faktiske kunnskapen og valgene tatt underveis (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Her inngår forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement. I intervju vil forskerens integritet være særdeles viktig grunnet den sentrale rollen i

kunnskapsinnhenting. Jeg har strebet etter integritet i alle deler av prosessen. Prosjektet ble meldt til NSD og er godkjent med referansenummer 476626 (vedlegg 1).

Tilslutt vil forskerens begeistrende etikk prege prosjektet gjennom presentasjon av det skrevne produktet (Tracy, 2010). Prosjektet må gi færrest mulig uintenderte konsekvenser for deltakerne. Forskeren kan imidlertid ikke styre hvordan produktet blir brukt av eventuelle lesere, men kan vurdere hvordan forskningen best kan presenteres for å unngå urettferdighet eller utilsiktede konsekvenser. Deltakerne har blitt ivaretatt med anonymisering, og forskningsspørsmålene var av en slik art at de belyser en samfunnsutfordring og ikke en spesifikk organisasjons dilemma.

I dette kapitlet har jeg bestrebet en transparent beskrivelse av metodologisk fremgangsmåte for å utforske forskningsspørsmålene. Jeg har også kritisk diskutert studiens kvalitet. I neste kapittel vil jeg presentere funn fra fokusgruppeintervjuene utsprunget gjennom tematisk analyse.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for deltakerne i de to fokusgruppeintervjuene. Deretter vil jeg presentere funnene som jeg identifiserte ved hjelp av tematisk analyse. Temaene og kodene illustreres med beskrivelser og sitater fra intervjuene. Deretter visualiseres temaene og kodene i en oppsummerende tabell på slutten av henholdsvis lærer- og elevintervjuene.

Beskrivelsene og sitatene er informantenes stemmer og ikke fortolket i denne delen av oppgaven, bortsett fra at de er plukket fra et rikt materiale. Sitatene er noe polert for bedre leservennlighet, og «ehhh, hmmm», nøling, gjentakelser og bekræftende «sant» på slutten av setningene er fjernet. Sitatene er kun en liten andel av materialet, og den totale opplevelsen med andre aspekt er ikke innlemmes grunnet oppgavens rammer. Utvelgelsen er basert på en subjektiv utvelgelse, og andre forskere ville fremhevet andre aspekter.

Før funnene presenteres gjentas forskningsspørsmålene som guidet meg i den tematiske analysen:

- 1. Hvilke kvaliteter ved lærer beskrives som positiv for mestring og gjennomføring?*
- 2. Hvordan kan lærer fremme mestring og dermed gjennomføring på helse- og oppvekstfag?*
- 3. Hvilken betydning har lærers rammevilkår for å fremme mestring ifølge lærere og elever?*

5.1 Lærerinformantene og helsesøster

Gruppen bestod av fire lærere og en helsesøster. Jeg rettet en uformell henvendelse til to lærere fra mitt nettverk med spørsmål om deltakelse i prosjektet. Lærerne var positiv, og jeg sendte så en uformell mail til de øvrige lærerne på avdelingen samt skolens helsesøster. Jeg vektla frivillighet og forståelse for travle dager. Ytterligere to lærere og helsesøster var positive, og alle stilte intervjudagen. Samtlige informanter var kvinner, og helse- og oppvekstfag er generelt et kvinne-dominert programområde i videregående skole. Alderen på informantene varierte fra nær 40 år til pensjonsalder. To av dem hadde mer enn 25 års erfaring, mens to hadde mindre enn 1 års erfaring. Helsesøster hadde over 15 års erfaring fra videregående skole. Variasjon i erfaring og alder kan være tjenlig for å få frem en bredde i materialet. Informantene har fått tildelt pseudonym på L for lærerrepresentantene, og H for helsesøster.

Tabell 4. Lærerinformantene og helsesøster

Pseudonym og rolle	Alder	Erfaring fra videregående skole
Liv - lærer	64 år	Mer enn 30 år
Lene - lærer	53 år	Mer enn 25 år
Lone - lærer	55 år	Under 1 år
Lisbeth - lærer	39 år	Under 1 år
Heidi - helsesøster	54 år	Mer enn 15 år

5.2 Elevinformantene

Informantene var forhenværende elever på helse- og oppvekstfag ved samme skole. Jeg sendte en uformell henvendelse til ni elever fra en klasse noen år tilbake. Samtlige svarte positivt og ønsket å delta. Jeg hadde vært vikar for dem ved flere anledninger. Det var utfordrende å finne et tidspunkt som passet. Vi endte med en søndag formiddag hvor seks av elevene kunne delta. Gruppen bestod av 5 jenter og 1 gutt. Sammensettingen gjenspeilte ofte fordelingen i klasser ved helse- og oppvekstfag. Alderen varierte fra 20 til 24 år. Elevene hadde gjennomført helse- og oppvekstfag. Informantene var ikke valgt etter kriterier som skilte mellom karakterer, sosioøkonomisk status eller andre kjennetegn. De ble valgt som tilfeldige elever som hadde gjennomført helse- og oppvekst 2-årige skoleløp. Elevene har fått pseudonym som starter med E. Basert på forbokstaven kan leser identifisere hvilket perspektiv sitatene stammer fra.

Tabell 5. Elevinformantene

Pseudonym	Alder	Antall år som elev på videregående skole
Eva	20 år	4 år
Eirin	20 år	4 år
Else	24 år	4 år
Elisabeth	24 år	4 år
Elin	20 år	4 år
Erik	23 år	4 år

5.3 Funn fra lærerperspektivet

Funn fra fokusgruppeintervjuet med lærerne og helsesøster består av fire tema. Hvert tema innlemmer deretter tre-fire koder. Kodene gjenspeiler sitater og utsagn fra informantene. På slutten av presentasjonen fra lærerperspektivet, illustreres tema og koder i en tabell.

5.3.1 Utvidet, uklar og tidvis krevende lærerrolle

5.3.1.1 Utvidet rolle de siste tiårene

Informantene beskrev en vesentlig endring av lærerrollen de siste tiårene. Tidligere var hovedoppgaven formidling av fag og kunnskap, mens økt fokus på relasjoner og elevenes utfordringer preget lærerrollen i dag. Utviklingen i samfunnet for øvrig har muligens endret elevenes behov og andre krav stilles til lærerrollen. En del lærere på videregående skoler definerte likevel jobben som rene faglærere.

Lærerrollen er blitt veldig utvidet omsorgsbiten og oppdragerbiten har fått større og større plass Ungdommen sliter mer med ting og tang i dag enn de gjorde for 20 år siden Det har skjedd en endring i forhold til elevene sine behov i løpet av de årene ... Relasjoner, det er jo det det går ut på (Lene).

Det er ikke bare undervisningen eller faget en skal formidle, det er på en måte nummer to (Lisbeth).

Som kontaktlærer er du jo på, og på tilbudssiden hele tiden. Den biten har økt veldig (Liv).

Jeg tror ikke alle lærere tenker at relasjoner er deres jobb, de har gjerne ikke blikket for de tingene (Lene).

5.3.1.2 Lærernes kompetanse om ungdom, utfordringer og relasjoner

Kompetanse om relasjoner og elevenes utfordringer varierte. Mye av kompetansen ble bygget gjennom erfaring. Lærere på helse- og oppvekstfag hadde oftere kompetanse om ungdom og utfordringer enn lærere ved andre programområder. Lærernes grunnutdanning og tidligere yrkeserfaring var årsaken til dette. De ble gjerne benyttet som ressurspersoner for andre avdelinger hvor kompetanse om relasjoner og ulike vansker ofte var begrenset.

Mange lærere føler nok ikke at de har kompetanse til å stå i det selv, og det tenker jeg vi skal ha et bevisst forhold til hvor lenge skal vi stå i det selv. For noe kan vi greie å stå i som menneske eller medmenneske, mens noe av det tenker jeg er langt over vår kompetanse på skolen, og da er det å bruke det vi har av hjelpeapparat (Lene).

Jeg tror det er individuelt, folk må kjenne på, strekker min kompetanse til her eller gjør den ikke det (Liv).

5.3.1.3 Lærernes personlige egenskaper

Informantene diskuterte nødvendige personlige egenskaper for å kunne utføre en dugelig jobb som lærer i en stadig mer kompleks skolehverdag. En måtte like ungdom, ha omsorgsevne og -vilje, ha humor, være lite selvhøytidelig og by på seg selv.

Du er nødt til å like ungdommer, og det er jo viktig at vi ser, det er ikke bare at vi skal like elevene, vi må se de også, og føle litt på, hvordan har du det egentlig, og være obs (Liv).

Vi må ha omsorgsevne og omsorgsvilje (Lisbeth).

TT byr mye på seg selv med et enormt engasjement for elevene, så han kommer litt under huden på de (Heidi).

Skal man lykkes så må man finne noe man liker med alle, se etter det gode, så de vet at jeg vil de vel. Og da på en måte går det andre litt lettere, men at det må være en relasjon i bunn (Lisbeth).

Galgenhumor. Det er lov å ha det gøy. Det er viktig å ha det kjekt på jobb og ikke være selvhøytidelig (Lene).

5.3.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Informantene fremhevet verdien av relasjonen mellom lærer og elev. Relasjoner til elever ble beskrevet som et fundament i opplæringen og et hovedfokus. Gjennom relasjonen fikk lærer mulighet til å fange elevenes støttebehov og tilpasse opplæringen. Samtidig understrekte informantene vansker med å etablere relasjoner til enkelte elever og frustrasjon omkring dette.

5.3.2.1 Lærernes støttetiltak for ulike elever

I følge informantene trengte de fleste elever støtte til å styrke selvbildet, ellers varierte elevenes støttebehov.

Det er veldig viktig å gjenta og gjenta til elevene dette med selvbildet. Det handler ikke bare om den selvtilliten i forhold til hva en får til, men at du er god nok som du er uansett og ha fokus på det (Lisbeth).

Noen vil trenge et ganske omfattende stillas, og noen vil bare trenge et lite stillas (Lone).

En informant formidlet hvor viktig det var å støtte elever som strevde med negative tanker og følelser. Selv om elever fikk hjelp fra helsevesenet, burde lærer likevel være en viktig støttefunksjon.

Når elever går til helsesøster eller psykolog og får hjelp til å sortere tanker og følelser, så må jo jeg som lærer samtidig fortsette å gi støtte. Jeg kan ikke tenke at nå er det ikke mitt problem (Lisbeth).

En informant mente det var viktig å involvere eleven i hvilken støtte den trengte. Dermed etablerte eleven et eierforhold til sin situasjon,

Jeg rett og slett spør de: «hvordan vil du at det skal være her på skolen?». Hvordan vil du at vi skal forholde oss til dine utfordringer. Hjelp og lage planer kan rydde og strukturere, det ser jo jeg en del elever sliter med. Det blir kaos når de ser på prøveplanen eller på planene (Lene).

Elever som kom og hadde stemplet seg selv på forhånd at de kunne ingenting og de fikk ikke til noe, og det kom til å gå helt skeis. Og å jobbe med slike elever, rose de masse og vise tillit til dem, og at de lykkes og gikk ut med gode karakterer (Liv).

Å involvere eleven i egen læring med å identifisere hvordan de lærte best, økte ofte elevenes engasjement.

Å snakke med elevene om hvordan de lærte best, og det var jo nesten ingen som hadde stilt de. Pluss å snakke med dem om skal du klare å fullføre, så må du senke ambisjonene dine litt. Begynne i det små og heller jobbe seg oppover (Liv).

Informantene fremhevet lærers ansvar for initiativ til å støtte elever som strevde. Elevene tok sjelden kontakt. Faglig høyt presterende elever søkte gjerne faglig støtte når de ikke forstod lærestoffet, men ikke til psykososiale vansker.

Initiativet kommer oftest fra lærer. Vi er jo også i en posisjon der vi skal ta ledelsen, tenker jeg. Og vi må jo på en måte fange opp disse signalene elevene sender oss. Jeg tror jo kanskje at elevene håper eller forventer at læreren skal se (Lene).

De ressurssterke tror jeg i større grad vil gå til lærer og si dette får jeg ikke til. Jeg skjønner ikke hva dette betyr, litt klossete formulert. Men hvis de har psykiske problemer, tror jeg ikke de kommer med det. Der tror jeg terskelen faktisk er enda høyere. Ja, for da rakner det jo. Da mister de det de egentlig viser utad og vil være og håper de er. De som er faglig flinke er kanskje ikke så vant til å snakke med folk om følelser og om hvordan de har det. Og bruker enda mer energi på å holde fasaden (Lene).

5.3.2.2 Tilrettelegging for elever med utfordringer

Informantene nevnte ulike tilretteleggingstiltak for elever med utfordringer. Den enkelte lærer utførte tilretteleggingen enten på individuelt grunnlag eller i samarbeid med helsesøster,

rådgiver eller kontaktlærer. Tilrettelegging krevde kunnskap om elevenes utfordringer og samarbeid med eleven.

Du kan lage avtaler om selvstendig studiearbeid for eksempel hvis du har en som sliter psykisk og egentlig har mer enn nok med å komme på skolen tre dager i uken. Man er jo avhengig av en dialog og at eleven er med på samarbeidet (Lene).

Tilrettelegge oppgaver og prøver, og de kan sitte på eget rom hvis det kan hjelpe på Liv).

Som kontaktlærer så må du tørre å snakke med de ulike lærerne og gi beskjed om at jeg synes du skal prøve å gi han eller hun en ekstra prøve og så ser du hvordan det går (Liv).

5.3.2.3 Elevenes suksesser gir motivasjon

Informantene trakk frem elevenes utvikling som en enorm motivasjon i arbeidet og lærer-elev relasjonen skapte tette bånd. Arbeidet med elevene følte både verdifullt og meningsfullt.

Det er elevene sine suksesser. Jeg hadde ikke vært her om ikke jeg hadde tro på ungdommen (Lene).

Og det er jo motiverende å se elevene lykkes. Når de får plutselig gjennombruddet på et eller annet (Liv).

5.3.3 Sårbare elever i risiko for frafall

Informantene mente man alltid finner en årsak til frafall blant elevene. Enten strevde eleven med seg selv, familien eller på andre områder. Elevenes oppvekstvilkår var en sentral faktor og påvirket elevene i mange år før de kom på videregående skole. For noen elever var utfordringene blitt så omfattende at det opplevdes vanskelig å endre situasjonen.

5.3.3.1 Kjennetegn ved elevene

De stille og usynlige elevene ble fremhevet og opplevdes utfordrende å etablere relasjoner til. I tillegg var ulike diagnoser og manglende støtte fra foresatte gjennomgående kjennetegn. Elever med utagerende vansker ble ofte ivaretatt av skolesystemet, og gjennomførte i større grad enn elever med internaliserte vansker.

Jeg tenker på alle disse usynlige, ofte jentene, og også guttene som sitter som du ikke får helt tak på. Som ikke kan hevde sine behov. De har lært sin strategi som å være den stille. Hvis ikke jeg sier noe, merker ingen noe, og det blir på en måte så vanskelig det. Hvis du har en stor gruppe utav det, så kan jo det også være utfordrende som lærer. Alle dine forsøk på kontakt og på en måte få de med kan være triggere for noe de ikke er klar for. Det er ganske tidlig du kan se hvem det er som bare dufter vekk, de sitter der og er stille. Og så prøver du å få kontakt. Så begynner de å være litt vekke, så bare øker det på. De som bare flyter rundt er vanskelig å få håndtere, de som er helt stille. Vi har jo hatt noen sårne elever som ikke har snakket i det hele tatt (Lene).

Det er jo elever som sliter med et eller annet. Foreldre og elev, den relasjonen. Den tror jeg mangler veldig mange ganger (Heidi).

Den sosiale arven, hele søskenflokket. Problematikken går igjen eller er helt lik hos alle. Vanskelig når de kommer til oss for det er liksom en så lang historie foran. Eller de har så lang historie med seg (Lene).

Elever med diagnose, angst, autisme, ADHD eller personlighetsforstyrrelse eller et eller annet som gjør det vanskelig for dem. Eller at de rett og slett sliter med noe enten hjemmeforholdet eller med seg selv (Lene).

5.3.3.2 Se bak elevenes atferd og fange behov

En av informantene fremhevet vektingen av å se bak atferden og undre seg over hva elevens handling egentlig kommuniserte. Hvilke behov formidlet eleven, og hvordan kunne lærere møte eleven på en konstruktiv måte og ikke bare korrigere atferden.

I et klasserom kan det være at en elev har noen utbrudd som er veldig upassende, og man tenker på en måte at dette må irettesettes for dette er ikke akseptabelt, men så vet du en annen historie bak som gjør at du på en måte kanskje kan håndtere det på en annen måte (Lisbeth).

5.3.3.3 Helse- og oppvekstfag – grobunn for personlig vekst på sikt

Informantene undret seg over hvilke kriterier elevene ved helse- og oppvekstfag legger til grunn. Noen velger muligens fagene siden de kjenner på et hjelpebehov selv. To av informantene fremhevet hvordan fagene kan styrke elever med ulike vansker på sikt.

For noen av dem så kan det jo tenkes at de ved å begynne på en sånn type utdanning, så kan de kanskje på en måte gradvis finne en styrke i seg selv (Lisbeth).

Og privilegiet til oss på helse- og oppvekst er at vi kan snakke om en del av de emnene. Og vi kan sitte i sirkel og vi kan, jeg har merket hvordan enkelte bare suger til seg den situasjonen med det å sitte med en voksen og få lov å snakke om de tingene som opptar de, det er de ikke vant til (Lene).

Ja, jeg tror at vi må tåle at ikke de alltid får det til. Kanskje det ikke gjør noe akkurat her og nå som jeg ser, men jeg har en tro på at på lang sikt vil det bety noe. Det å greie å gi noe positivt til elevene og gi input på noe så vil det på et eller annet tidspunkt kanskje bety noe. Og det er på en måte den verdien det har å bli møtt av andre mennesker som du opplever verdifullt. Han eller hun, de vil meg vel, de heier på meg, men akkurat nå greier jeg ikke (Lisbeth).

5.3.4 Rammefaktorer av betydning for lærerne

Rammefaktorer med klasse- og skolemiljø, samarbeid, støtte fra ledelsen og tid var sentrale faktorer for lærernes arbeid med å fremme elevenes gjennomføring av videregående skole.

5.3.4.1 Klasse- og skolestørrelse

Informantene fremhevet hvordan de modifiserte klasserommet som en styrkende faktor for den enkelte elev. Klassestørrelsen på yrkesfaglige utdanningsprogram var gunstig for etablering av relasjoner til elevene.

Å jobbe med det sosiale miljøet i klassen og jobbe aktivt med at det skal være et støttenettverk i klassen slik at de på en måte har hverandre er viktig (Lisbeth).

Det er jo gjerne sånn at hvis ikke læreren har bestemt hvor de skal sitte når de begynner på skolen, så vil de jo gjerne sette seg helt bakerst og være så anonym som mulig. Viktig at alle føler tilhørighet i klassen (Liv).

Det skjer noe med elevene når de kommer her og begynner på yrkesfag i små klasser. Da tør de å åpne seg mye mer enn det de har turt tidligere (Lene).

De fleste informantene uttrykte fordeler ved små skoler både for elevene og de ansatte.

På en liten skole er det nærhet til elevene og det er nærhet til ledelsen. Altså det er korte veier (Lene).

Lærere med flere hundre elever, kan jo ikke bygge den relasjonen til elevene. Det byr på litt mer konflikter mellom disse sårbare som hadde mye inni seg som de skulle få ut, og møtte ingen forståelse (Lone).

5.3.4.2 Samarbeid med kollegaer

Samarbeid ble løftet som en vesentlig faktor for å utføre en god jobb. Tidligere var arbeidet i større grad preget av individualisme og den enkelte lærer styrte sitt opplegg basert på faglig skjønn. I dag var hverdagen preget av økt kompleksitet og samarbeid rundt elevene var nødvendig for å utføre en tilfredsstillende jobb.

Vi kollegaer trenger hverandre. Både å dele det som er utfordrende, men også dele og begeistre hverandre. Åhh, det var så kjekt når jeg fikk det til. Ja, det er sånn vi mennesker er, vi trenger hverandre og kan ikke være alene (Lisbeth).

Vi var et godt team og kunne snakket om alt. Det var gjerne det som gjorde at vi orket å holde ut (Liv).

Det var noen som ville høre på deg. Det er jo det samme at du har kollegaer rundt deg som du får en god relasjon med og som du kan drøfte og få veiledning (Lone).

Vi har utrolig mange forskjellige faggrupper her på skolen som kommer inn og bidrar med sin kompetanse (Lene).

5.3.4.3 Støtte fra ledelsen for å kunne utføre læregjeringen på en god måte

En av informantene fremhevet ledelsens betraktning av lærerrollen som viktig for funksjonen og hvordan lærerne ble ivaretatt.

Lærerrollen har jo flere aspekter enn tidligere og da tenker jeg det blir viktig å heve seg enda et nivå opp og tenke i forhold til ledelsen på skolene. Det utfordrer jo på en måte hvordan ledelsen vil betrakte lærerrollen og oppgaven, og hvordan det blir organisert, og hvordan en møter forståelse. Altså lærerrollen må jo ikke bli sånn at det blir sånne ildsjel-roller, at man står på og står på. Jeg tenker at det ikke er bærekraftig i det lange løp, så ting må henge sammen (Lisbeth).

Lærere trenger også, for vi må også ha et sted der vi kan søke støtte, veiledning, råd, komme med spørsmålene våre og noen ganger trenger vi bare en klem, vi og. Vi er jo mennesker (Lisbeth).

5.3.4.4 Tilstrekkelig tid til hver elev og deres behov

Tiden man brukte på kontaktlærerfunksjonen var tidvis omfattende.

Tid er jo også en faktor. Hvilke forventninger skal legges til lærerrollen. Selvfølgelig, det å være medmenneske tenker jeg selvfølgelig, men det går en balanse der også. Og vi er ulik (Lisbeth).

Hvis du har mange elever med behov i en klasse, så krever det jo og flere voksne og tid, ikke minst (Liv).

Tabell 6. Tema og koder fra lærerperspektivet

1. Utvidet, tidvis uklar og krevende lærerrolle	2. Relasjonen mellom lærer og elev	3. Sårbare elever i risiko for frafall	4. Rammefaktorer av betydning for lærerne
Utvidet rolle de siste tiårene	Lærernes støttetiltak for ulike elever	Kjennetegn ved elevene	Klasse- og skolestørrelse
Lærernes kompetanse om ungdom, utfordringer og relasjoner.	Tilrettelegging for elever med utfordringer	Se bak elevenes atferd og fange behov	Samarbeid med kollegaer
Lærernes personlige egenskaper	Elevenes suksesser gir motivasjon	Helse- og oppvekstfag, grobunn for personlig vekst på sikt	Støtte fra ledelsen for å kunne utføre lærer gjerningen på en god måte
			-Tilstrekkelig tid til hver elev og deres behov

5.4 Funn fra elevperspektivet

Funn fra fokusgruppeintervjuet med elevene bestod av tre temaer. Hvert tema er deretter brutt ned i to-fire koder. Kodene utsprang fra sitater og utsagn fra informantene. På slutten av presentasjonen fra elevperspektivet, illustreres tema og koder i en tabell.

5.4.1 Læreres personlige egenskaper

Temaet betegner hvordan informantene beskrev læreres personlige egenskaper som fremmer gjennomføring på videregående skole. Regulerte og omsorgsfulle lærere fikk lettere relasjon til elevene. Lærere som var genuint opptatt av elevene og trodde på deres vekst, var positive rollemodeller og hadde god innflytelse på elevenes læring og velbehag. Elevene gav eksempler på hvordan viktige lærere dukket opp i minnet med jevne mellomrom.

5.4.1.1 En regulert og forutsigbar voksen

Informantene formidlet hvordan lærers emosjoner påvirket elevene. Lærere som fremstod regulerte og blide, skapte forutsigbarhet og trygghet i klasserommet. Lærers regulering påvirket hvilken relasjon som ble etablert og eventuelle støttefunksjon. Noen lærere ble sinte og sure. Da vegret informantene seg for kontakt og avstanden ble stor. Noen av informantene hadde negative opplevelser i situasjoner knyttet til fravær og tilrettelegging. Elevene opplevde utrygghet når lærere forandret humør og ble sure eller sinte. Rause lærere tok kritikk og tilpasset seg elevenes behov. Informantene fremhevet viktigheten av regulerte voksne som utviste forutsigbarhet, var blide og åpne for tilbakemeldinger.

Veldig viktig at de har omsorg for eleven sine og er forutsigbare, at ikke de plutselig forandrer seg (Else).

Noen lærere føler du nesten kan bli litt sint på deg hvis du er vekke. Du føler nesten at det er litt ubehagelig, du føler deg ikke helt trygg. Læreren bør være forutsigbar, du trenger liksom ikke være redd for å fortelle eller spørre om ting (Elisabeth).

Blide lærere formidlet en god atmosfære i klasserommet og elevene ble positivt påvirket av lærernes humør. En blid lærer stimulerte til trygghet og økte elevenes hjelpesøkende atferd og motivasjon.

Viktig at lærere er blide, det betyr mye for hvordan vi har det (Elisabeth).

Informantene uttalte hvor viktig det var at lærere tok tilbakemeldinger fra elevene på en konstruktiv måte og tilpasse undervisningen. Mange lærere var ikke åpne for slike tilbakemeldinger.

At de kan ta til seg kritikk de også og tilpasse seg, er viktig (Else).

5.4.1.2 Hensynsfull og genuint interessert i elevene

Informantene løftet snille og forståelsesfulle lærere. Elevene opplevde større forpliktelse og motivasjon til å utføre skolearbeidet når lærer var imøtekommende. Lærernes holdning smittet over på elevene og påvirket hverandre gjensidig.

Lærere har veldig mye å si for de elevene som ikke gjør så mye. Hvis du har en snill lærer som bryr seg om hver enkel person, så er det mye lettere å gjennomføre skoleåret enn en som ikke bryr seg, og ikke lærer deg en dritt, ja, bare gir litt blanke faen (Eva).

En lærer var veldig forståelsesfull, du trengte aldri være redd for å si noe, og du følte at du ble sett. En lærer som ser deg og som på en måte vil at du skal lykkes. At man tar seg tid til å snakke sammen og finne utav hvordan løsninger og hvordan man kan gjøre det. Det trenger liksom ikke være helt sånn A4, altså være åpen for at man er forskjellig og heller prøve liksom å finne de sterke sidene da (Elisabeth).

Lærer skal være forståelsesfull og ha respekt for eleven og ha veldig mye empati og for å kunne forstå eleven (Eirin).

Lærere som viste genuin interesse i elevene hadde stor innflytelse på elevenes velvære. «Å bry seg» var et gjennomgående tema i hele intervjuet og hadde stor innflytelse på informantens faglige, sosiale og emosjonelle opplevelse og utvikling gjennom skoleåret.

Rett og slett at læreren bryr seg, du føler de bryr seg om deg på skikkelig. At læreren tar seg tid til de elevene de har. At du føler liksom at du betyr noe. Du er viktig og du er sett. Jeg tror det har veldig mye å si for hvordan du har det (Elisabeth).

Lærere som viste interesse for elevenes faglige utvikling og samtidig var opptatt av dem som hele mennesker, ble fremhevet.

Læreren så hver enkelt og brydde seg om alle, var nysgjerrig på hvordan de forskjellige ville gjøre det i timene, viste omsorg, brydde seg om hva vi gjorde på fritiden, og spurte hvordan går det hjemme og med den aktiviteten (Eva).

Informantene mente lærere burde være på tilbudssiden og rette henvendelser mot elever som strevde. Selv om en ikke fikk respons, ville gjerne eleven til slutt åpne opp for læreren. Elever er ulike, og mange trengte tid for å etablere en relasjon.

Det kan jo være vanskelig for noen elever å fortelle til lærerne hva den trenger, da synes jeg det er viktig at læreren ikke gir opp og fortsetter med spørsmålene og kanskje får et svar til slutt (Else).

Informantene trakk frem eksempler på situasjoner hvor lærere ikke engasjerte seg.

Opplevelsene påvirket både det faglige engasjementet og trivselen.

Når jeg gikk på den andre skolen, hadde jeg så mye fravær. Men jeg kan ikke huske at en eneste lærer spurte hvordan jeg hadde det. De brydde seg ikke (Elin).

Jeg hadde samme erfaring fra den andre skolen min. Lærerne viste at dette bare var jobben, og relasjon ble vanskelig (Erik).

Informantene fremhevet betydningen av lærernes trivsel.

Vi merker fort om lærere trives i rollen. Det har mye å si om læreren trives på jobb, synes det er kjekt å lære bort og bryr seg. Hvis de er sånn, uff en ny dag, så er ikke det så givende. Du merker at undervisningen ikke er så god og spennende (Else).

Du merker om lærerne trives og om de snakker om noe de er opptatt av selv og vil lære bort (Elisabeth).

5.4.2 Faglig og emosjonell støtte fra lærer

Temaet betegner ulike måter lærer bidro med støtte til elevene. Videre beskrives kjennetegn ved elever med behov for ekstra oppmerksomhet og støtte for å mestre skoleløpet.

Informantene formidlet relasjonens signifikans for lærers mulighet til å støtte eleven. De fleste informantene fremhevet samtaler som ekstra viktig støttetiltak, og mente skolen burde arrangeres hyppigere samtaler gjennom skoleåret. Deretter ble ulike tilrettelegginger presentert.

5.4.2.1 Lærere som stimulerer til mestringstro

Samtlige informanter fremhevet verdien av læreres tillit til elevenes mestring. Læreres innstilling påvirket elevene i stor grad og var det en sterk motiverende faktor.

Jeg synes det er veldig viktig at læreren viser på en eller annen måte at han har troen på eleven, at den klarer å gjennomføre (Eirin).

Lærer som viser at han ønsker elevens beste, får mer respekt fra eleven (Eva).

Forventningen lærer satt til meg, betydde noe, for jeg vet at det er godt ment, det er fordi hun bryr seg og vil at jeg skal gjøre det bra (Elisabeth).

5.4.2.2 Formelle og uformelle samtaler er betydningsfulle

Formelle og uformelle samtaler mellom elev og lærer ble løftet av samtlige informanter som særdeles viktige.

En person du kan henvende deg til, komme til, som du kan snakke med og som kan hjelpe deg. Kanskje læreren ikke har den kapasiteten til å faktisk hjelpe deg, da kan lærer hjelpe eleven på rett vei og få andre personer inn i bildet. Noen lærere kan jo danne sånne veldig gode relasjoner til elevene sine (Elisabeth).

Det er veldig mange som synes de samtalene en har mellom lærer og elev er nyttig, jeg tror det er en gang i semesteret. Jeg synes det er for lite, vi burde ha mer (Eirin).

Bare å ta eleven til side og sette seg ned og snakke i lag, det synes jeg hjelper. Da føler man seg helt sånn lettet etterpå. Du kan sette ord på ting og du blir faktisk hørt, læreren lytter og du kan spørre og de spør (Elisabeth).

Jeg tok kontakt med læreren og snakket om mine problemer. Det er en ting og liksom forstå meg da, og hun fant liksom veier til å kunne hjelpe meg med de tingene og å finne løsninger på ting (Eva).

Hvis læreren kan være den ene personen som gjør en forskjell. Hjemme så har du ikke noe, men om du har en lærer som gir deg de tingene så kan jo det være en stor forskjell for den eleven (Eirin)

5.4.2.3 Tilretteleggingstiltak på elevenes premisser

Informantene beskrev ulike tilretteleggingstiltak for å bidra til elevenes mestring av skolehverdagen. Dersom elever strevde med psykiske utfordringer, ville ekempelvis hjemmeoppgaver lette tilværelsen. Videre kunne praktiske oppgaver, variasjon og individuell tilpasning styrke elevenes mulighet til å gjennomføre. I hovedsak trakk informantene frem lærers fremtoning ovenfor eleven som mer sentral enn de praktiske tilretteleggingstiltakene.

Hvis en elev har depresjoner eller angst, og fravær er jo en ting, men at eleven får hjemmeoppgaver eller noe. Hun får med seg stoffet da uansett om hun ikke klarer å gå på skolen (Eva).

Kanskje visst de hadde fått mer tilrettelagt i forhold til litt mer praktiske ting, mer utplassering, kanskje kortere økter, fri et par dager. Det går kanskje an å gjøre litt mer for å få det til å gå da (Else).

Måten læreren er på generelt, har mest å si (Eirin).

5.4.2.4 Sårbare elever med behov for ekstra oppfølging

Elever i videregående skole hadde ulike utfordringer som hemmet muligheten for gjennomføring. Psykiske vansker, høyt fravær, svake faglige kunnskaper, familiesituasjon og manglende oppfølging på skolen ble trukket frem som sentrale kjennetegn. Informantene vektla individuell tilnærming.

Jeg har alltid hatt mye fravær på videregående og det var mest på grunn av psyken. Det er sånne som meg som ikke gjennomfører. Depresjoner og angst er vanlig for mange (Eva).

Jeg synes familiesituasjonen har veldig mye å si. Hvis du har problemer hjemme så tenker en på det i stedet for å fokusere på skole, ja på fremtiden (Eirin).

De som ikke er så faglig sterke og ikke er så motivert. De er der bare for å være der liksom, og har ikke de klare målene (Elisabeth).

De som er stille og har dårlig selvbilde, de synes kanskje at fagene er vanskelig, at det er mye å sette seg inn i eller kanskje de ikke fikk noe veiledning. De blir ikke hørt hjemme heller og kanskje tenker at uavhengig av hva du sier, så kommer du ikke til å høre på meg (Eirin).

5.4.3 Rammefaktorer i form av lærernes kompetanse samt skole- og klassestørrelse
Temaet betegner informantenes opplevelse av lærers kompetanse, samt relevansen av klasse- og skolestørrelse for elevenes gjennomføring av videregående skole. Informantene vektla rammefaktorene ulikt.

5.4.3.1 Lærernes kompetanse om ungdom og didaktiske ferdigheter

Informantene tiller lærernes formelle utdanning ulik vekt. For elever som strevde med psykiske helseutfordringer, var det en fordel om lærere hadde kompetanse i psykologi. Samtlige informanter fremhevet faglig engasjerte læreres kraft for elevenes motivasjon. I tillegg var varierte skoledager positivt for trivsel og utvikling. Dersom elevene ble innlemmet i valg av læringsaktiviteter, økte motivasjonen og engasjementet.

Har du de lærerne som har studert psykologi og ungdommer, de er jo veldig flinke med ungdommer og forståelsesfull (Eva).

Varierte skoledager og opplegget til læreren kan motivere eleven til å gjennomføre og komme på skolen (Eva).

Gode lærere spør om hvordan vi lærer best, får oss til liksom å være med å avgjøre og medvirke på hvordan skal vi gjøre ting. Få oss til å føle at de vil at vi skal lære, og at vi skal ha det bra. Det er variert og de tar hensyn til behovene våre (Elisabeth).

5.4.3.2 Skole- og klassestørrelse av betydning for elevenes opplevelse av støtte

Informantene vektla både skolestørrelse og klassestørrelse i relasjon til faglig og sosial vekst. Det var lettere å få faglig oppfølging og sosial støtte fra lærere på små skoler. Noen informanter hadde også gode opplevelser fra større skoler hvor enkeltlærere viste stort engasjement for elevene. Størrelsen på yrkesfaglige klasser var gunstig for elevenes læring.

Jeg føler jeg blir mer sett av lærere på en liten skole enn en stor skole. De fleste kjenner hverandre på en liten skole. Og miljøet har veldig mye å si (Eirin).

Jo mindre elever det er, jo mer tid har læreren til hver og kan fokusere på den enkelte (Eirin).

Jeg synes jeg lærer bedre i små klasser der lærerne ser oss på en måte (Eva).

Tabell 7. Tema og koder fra elevperspektivet

1. Læreres personlige egenskaper	3. Faglig og emosjonell støtte fra lærer	4. Rammefaktorer
En regulert og forutsigbar voksen	Lærere som stimulerer til mestringstro	Lærernes kompetanse om ungdom og didaktiske ferdigheter
Hensynsfull og genuint interessert i elevene	Formelle og uformelle samtaler er betydningsfulle	Skole- og klassestørrelse av betydning for elevenes opplevelse av støtte
	Tilretteleggingstiltak på elevenes premisser	
	Sårbare elever med behov for ekstra oppfølging	

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra lærer- og elevintervjuene hovedsakelig med informantenes direkte sitater. Materialet er trukket ut gjennom tematisk analyse og representerer et utvalgt av det totale materialet. I neste kapittel vil jeg diskutere funnene fra intervjuene i lys av teoretisk rammeverk og tidligere forskning.

6.0 Diskusjon

Formålet med studien var å utforske hvordan lærere kunne anspore til elevers opplevelse av mestring, og følgelig fullføring av helse- og oppvekstfag. Informantene har reflektert over fordelaktige egenskaper ved lærer, hvordan lærer kan stimulere til gjennomføring og hvorvidt rammefaktorene påvirker lærernes mulighet til å fremme mestring og gjennomføring. I dette kapitlet vil jeg samle trådene og diskutere vesentlige funn i lys av teori og forskning presentert tidligere i oppgaven. Kapitlet starter med en fremstilling av studiens sentrale funn før hvert forskningsspørsmål danner rammen for videre drøfting.

6.1 Studiens sentrale funn

Funnene gjenspeiler både samsvar, men også noe ulik oppfatning mellom lærer- og elevinformantene. Det som umiddelbart kan sies er at lærerne hovedsakelig vektla instrumentelle aspekt ved læreres bidrag, mens elevene fremhevet emosjonelle aspekt. Kvaliteten på relasjonelle, didaktiske, faglige og personlige egenskaper ved lærer påvirket elevenes trivsel, mestring og således gjennomføring. Distinksjonen mellom informantgruppene var ulik vektning av nevnte faktorer. Det var også dette jeg forventet å møte da jeg oppsøkte elevenes og lærernes stemmer. Det som imidlertid var overraskende, var elevenes fremtredende fokus på lærere med genuin interesse for elevene. «Å bry seg på ordentlig» var et gjennomgående tema i elevintervjuet og ble vektlagt av samtlige informanter.

I følge elevinformantene fremkalte regulerte, blide og forutsigbare lærere trygghet for den enkelte og klassen. Lærerne på sin side var opptatt av «å like elevene og finne noe man liker med alle». Elevene fremhevet videre formelle og uformelle samtalers virkningsfulle bidrag til både faglig og emosjonell vekst. I tillegg var kyndige didaktikere med faglig engasjement viktige rollemodeller. Entusiasme og interesse for elevens faglige utvikling bidro til et inntrykk av mestringstro. Lærerne vektla endring og ekspansjon av lærerrollen de siste tiårene. Læreres kompetanse, mandat og ressurser var ikke alltid tilpasset elevenes forutsetninger og behov. Relasjonen mellom lærer og elev ble fremhevet som en bærebjelke for tilpasset opplæring.

Funnene samsvarer i stor grad med tidligere forskning. Studien bidrar imidlertid med nye funn i form av helse- og oppvekstfags potensiale for elever i marginale situasjoner. Informantene mente lærerne i større grad besatt kunnskap om ungdom, relasjoner og ulike utfordringer enn ved andre programområder. Videre kunne programfagene og undervisningen være av en slik art at eleven utviklet seg både faglig og personlig.

Etter oppsummering av de dominerende funn, går diskusjonen over til de enkelte forskningsspørsmålene.

6.2 Hvilke kvaliteter ved lærer beskrives som positiv for gjennomføring?

I besvarelsen av forskningsspørsmålet diskuteres funnene fra lærer- og elevperspektivet i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk. Læreres personlige egenskaper, kompetanse, didaktiske ferdigheter og trivsel i rollen er trukket frem. Funnene gjenspeiler relevante koder fra materialet for å besvare forskningsspørsmålet.

6.2.1 Læreres personlige egenskaper med omsorg, anerkjennelse, godt humør og en regulert voksen

Lærer- og elevinformantene vektla lærernes omsorgsevne og omsorgsvilje. «Liv» beskrev hvordan lærere ikke bare skulle like elevene, men også observere hvordan de hadde det og fange signaler. Hun henviste til engasjement utover selve undervisningsmandatet. Med Antonovskys briller (1991, s. 101) vil elevens fornemmelse av situasjoner være salutogen dersom både eleven og dens handlinger anses med velvillighet. I hvilken grad omgivelsene er oppmerksom og gir respons på en forventet og ønsket måte, påvirker den salutogene erfaringen. «Elin» hadde stort fravær i starten av videregående skole, men fikk ingen respons fra sine lærere. Antonovsky (1991, s. 101) har beskrevet hvordan individ og deres handlinger kan falle for døde ører, for strukturelle barrierer eller gjennom usynliggjøring (Antonovsky, 1991, s. 101). Dersom elever med høyt fravær eller vansker på andre områder møtes med slike holdninger, undergraves en salutogen erfaring.

«Elisabeth» påpekte viktigheten av å bli sett av lærere som brydde seg. Forskning viser varierende fokus og vilje til omsorgsaspektet ved lærerrollen i videregående skole (Lahelma et al., 2014; Ottosen et al., 2017). Lærergjerningen omhandler en konstant mekling mellom undervisning og omsorg for elevene (Lahelma et al., 2017). Mange lærere på videregående

skoler streber etter fokus på undervisningsdelen, og omsorgsoppgaven anses som en forstyrrende plikt. En kan på generelt grunnlag stille spørsmål om forståelsen av omsorgens betoning er i utakt med ungdommens behov i videregående skole. I følge informantene har lærere på helse- og oppvekstfag ofte utdanning og praksis fra omsorgsyrker, og dimensjonen tas med i læreryrket. Omsorg kan hindre frafall, og manglende omsorg kan lede til fremmedgjøring og frafall (Holen et al., 2017).

Anerkjennelse fra lærer ble særlig løftet av elevinformantene. Anerkjennelse er en holdning som anskueliggjøres i verbal og ikke-verbal kommunikasjon med elevene. Begrepet inneholder en kvalitativ dimensjon utover *å like eller rose eleven*. «Eva» beskrev hvordan lærere som viste genuin interesse, styrket elevenes gjennomføringsevne. Forskning vektlegger læreres vennlighet og anerkjennelse (Krane et al., 2016a; Ottosen et al., 2017; Lessard et al., 2013). Anerkjennelse stimulerer særlig til egoidentitet som er en sentral GMR (Antonovsky, 1979, s. 109). Styrken på egoidentitet er avgjørende for elevenes evne til å håndtere utfordringer og kvaliteten på OAS. Elevinformantene beskrev hvordan lærere viste anerkjennelse gjennom uformelle samtaler, ved oppmerksomhet omkring elevens liv utenfor skolekonteksten og gjennom individuelle tilpasninger eller støttetiltak. Beskrivelsen kan samsvare med Krane et al.'s (2016a) differensiering av anerkjennelse i hverdagslige anerkjennelse, personlig anerkjennelse og anerkjennelse gjennom praktisk hjelp og assistanse. En slik form for anerkjennelse kan ha potensiale til å bidra med OAS styrkende erfaringer. Lærers samspill med elevene kan bidra med konsistens. Videre åpner anerkjennelse for samarbeid med deltakelse i forming av utfall, balanse mellom over- og underbelastning for eleven, samt følelsesmessig tilknytning til både læreren, gruppen og skolen (Sagy & Antonovsky, 2000).

Elevinformantene vektla læreres positive emosjoner som et sentralt element for miljøet i klassen og elevenes hjelpesøkende atferd. «Elisabeth» beskrev virkningen av blide lærere for elevenes velvære og trivsel. Lærers smil og selvregulering var gunstig for elevenes emosjonelle tilstand og positive opplevelse av skolen (Krane et al., 2016a). Dersom lærere opplevdes uforutsigbare, vegret elevene seg for å be om støtte eller tilpasninger. Regulerte lærere stimulerer til et miljø med konsistens, trygghet og støtte. Konsistens har særlig følge for forståelighetsdimensjonen i OAS (Antonovsky, 1996). Trygghet er en viktig faktor for læring. Støtte er på sin side en sentral GMR (Langeland, 2014). Stabil sosial støtte vil stimulere til å øke OAS, og skolekonteksten har potensiale til å bidra med positive

støtteerfaringer (Idan et al., 2017b; Garcia et al., 2015; Moksnes og Haug, 2015). Dersom lærer oppfattes som en trygg base, kan OAS styrkes (Idan et al., 2017b).

Lærerinformantene mente det tidvis var krevende å balansere engasjement i elevenes utfordringer. Den enkelte måtte vurdere egne grenser og kompetanse. I tillegg ville flere elever med utfordringer, svekke lærernes mulighet for tett oppfølging. Elever med utfordringer har ofte en atferd som uttrykker manglende ønske om støtte og avstår fra å oppsøke hjelp (Ottosen et al., 2017; Lund, 2014). I lys av salutogenese vil elever med svak OAS i liten grad anvende interne og eksterne motstandsressurser, og kan befinne seg i en situasjon preget av motstandsunderskudd (Antonovsky, 1987, s. 28). Motstandsunderskudd undergraver OAS, og helsefremmende arbeid skal fokusere på en rettferdig fordeling av både GMR og SMR (Mittelmark et al, 2017). «Eirin» mente lærerne likevel måtte ta initiativ og tilby støtte. «Lene» mente elevene forventet og håpet at lærerne observerte og tok initiativ. Dette stiller krav til læreren og organisasjonens definisjon av lærerrollen. Både empiri og egne funn viser variasjon i evne og vilje til å etablere samarbeidsrelasjon med elever i marginale situasjoner. Dermed kan en avvike fra Opplæringslovens (1998) mål om å skape et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Alle har rett på opplæring tilpasset deres evner, funksjon, familiebakgrunn og sosiale tilhørighet (Manger, 2013, s. 37).

6.2.2 Kompetanse om ungdom, ulike vansker og relasjoner

Lærerinformantene mente elevene i videregående skole har endret seg vesentlig de siste tiårene. Etter reform 94 fikk all ungdom rett til videregående opplæring. I sammenheng med økt teoretisering av skolefagene på yrkesfaglige programområder, har skolefaglig lavt presterende elevers forutsetninger blitt svekket (Ottosen et al., 2017). «Lene» mente elevene hadde behov for støtte og danning i større grad enn tidligere. Endringen stiller krav til kompetanse og adekvate fremgangsmåter for å møte elevenes behov. «Lisbeth» hadde eksempelvis fokus på bakenforliggende faktorer ved uønsket atferd. I stedet for å irettesett eleven i klasserommet, hadde hun samtaler med eleven i etterkant. Gjennom en slik tilnærming kan en styrke elevens selvregulering og anvendelse av egnede mestringsstrategier. Mestringsstrategier er sentrale GMR, og selvregulering inngår i hensiktsmessige strategier (Antonovsky, 2012). Skolens overordnede mål er å ruste ungdommen til å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998). Opplæringen må dermed fokusere både på skolefaglige og menneskelig utvikling. Dagens elever avviker fra elevene for noen tiår tilbake, og dette stiller krav til klokskap utover fag-didaktisk kompetanse.

Både lærer og elevinformantene pekte på varierende kompetanse knyttet til ungdom, utfordringer og relasjoner. «Eva» fremhevet lærere med kompetanse om ungdom og psykisk helse for hennes gjennomføring. Kompetanse og forståelse er avgjørende for håndterbarheten (Antonovsky, 2012, s. 43). Forskning viser også at lærere har varierende kompetanse knyttet til elevers utfordringer (Ottosen et al., 2017; Lund, 2014; Fortin et al., 2013). Lærere kan oppleve manglende kompetanse i å møte elevene på en hensiktsmessig måte i en kompleks kontekst (Holen et al., 2017). Kunnskap kan være en faktor som ansporer elevenes aktive tilpasning til miljøet, og avgjørende for bevegelse mot bedre helse på kontinuumet (Antonovsky, 2012, s. 36). Egne funn peker på bedre kompetanse på helse- og oppvekstfag enn ved andre programfag. Lærere har ofte utdanning og erfaring fra helse- og sosialfaglige institusjoner. Det kan dermed være gunstig for elever ved slike programfag og for skolene gjennom samarbeid på tvers av programområdene.

6.2.3 Didaktiske ferdigheter, faglig engasjement og trivsel

Elevene fremhevet relevansen av lærernes didaktiske ferdigheter. «Elisabeth» beskrev hvordan flinke lærere inkluderte elevene i valg av arbeidsmetoder og varierte undervisningen. «Liv» beskrev også hvordan hun samtalte med elevene om læringsstrategier. For mange elever var dette spørsmål de ikke hadde reflektert rundt tidligere. Refleksjon rundt egen læreprosess økte engasjementet til elevene. Med Antonovskys (1996) briller vil opplevelser av å bli inkludert i viktige avgjørelser være gunstig for utvikling av meningsdimensjonen i OAS. Dette betyr ikke at elevene tar avgjørelsene, men at deres oppfatning inkluderes i lærerens vurdering. Et læringssamarbeid kan også bidra til et miljø preget av belastningsbalanse og en følelse av emosjonell tilhørighet i sosiale grupper i tråd med livserfaringer som styrker OAS (Sagy & Antonovsky, 2000). Å være i omgivelser preget av empowerment, fremmer muligheten til å anvende adekvate GMR og SMR tilskrevet konteksten (Eriksson, 2017).

Elevinformantene persiperte lærerne trivsel, faglige engasjement og interesse for elevenes utvikling. Lærere som implisitt og eksplisitt ansporte elevenes mestring, og samtidig viste ekte faglig engasjement, var ifølge elevinformantene viktige rollemodeller. En kan anta faglig engasjement, didaktiske ferdigheter og trivsel kan stimuler til bestanddelene i OAS. Nevnte kjennetegn kan påvirke elevenes forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, altså de kognitive, atferdsmessige og motivasjonsmessige komponentene i OAS (Antonovsky, 1996). Meningsfullhet er den viktigste bestanddelen og det emosjonelle elementet (Antonovsky, 2012, s. 41). Dersom en scorer høyt på dimensjonen, vil en investere innsats i oppgaven selv

om arbeidet ikke nødvendigvis føles lystbetont. Inspirerende lærere kan bidra til at elevene setter seg mål. Elevene beskrev hvordan lærere av høy rang kom frem i minnet med jevne mellomrom. Dette kan bero på salutogene erfaringer som har bidratt til å styrke OAS, og som elevene kan hente frem som en indre ressurs. Lærere kan også bidra med verdier som er viktige GMR og henspiller særlig til meningsfullhet i OAS. Lærere kan være en signifikant person for elevene (Idan et al., 2017b).

6.3 Hvordan kan lærere stimulere til gjennomføring for elever på helse og oppvekstfag?

Relasjonen mellom lærer og elev utsprang som den sentrale komponenten i materialet. Den legger grunnlag for både faglig tilrettelegging og emosjonell støtte, både i elev- og lærerperspektivet.

6.3.1 Læringssamarbeid mellom lærer og elev, samt emosjonell støtte

Egne funn peker på relasjonens betydning som en sentral psykososial faktor for elevenes trivsel og mestring. Kvalitativt gode relasjoner er en vesentlig grunnmur i salutogenese (Langeland, 2014). Elevsynet gjenspeiles i relasjonen mellom lærer og elev. Den demokratiske eller vennskapelige relasjonsmodellen fremmer i størst grad OAS (Antonovsky, 1979, s. 210). En altruistisk, personlig og altomfavnende tilnærming er gunstig. Makten er delt og avgjørelser besluttes i samarbeid. En slik involvering kan imidlertid oppleves uforenlig med virkeligheten. Illustrasjonen er derimot i slektskap med elevenes beskrivelse av særlig aktede lærere. Oppmerksomheten rettes mot å skape tillit til at vekst og utvikling er realistisk. Barns emosjonelle utvikling påvirkes av omgivelsene og kvaliteten på relasjonene (Idan et al., 2017a). Tidligere forskning gir oss en rekke eksempler på relasjonens kraft for elevene i videregående skole (Holen et al., 2017; Roorda et al., 2011; Krane et al., 2016a; Fortin et al., 2013; Lund, 2014). Relasjonen påvirker både gjennomføring og frafall på videregående skole.

Informantene mente relasjonen var spesielt fruktbar for elever med krevende hjemmeforhold, psykiske vansker, svakt selvbilde og faglige utfordringer. «Heidi» mente relasjonen til foreldre ofte er mangelfull for nevnte elever. Ungdom i en slik situasjon kan ha svakt selvbilde og selvtillit, og dermed en svak egoidentitet. Egoidentitet er en sentral GMR og har avgjørende aktualitet for elevenes møte med utfordringer (Antonovsky, 1979, s. 109). Siden

OAS særlig utvikles i barndom og ungdomstid, er det essensielt å underbygge dette i skolekonteksten (Antonovsky, 1987). Skolen kan ha en kompenserende funksjon for manglende ressurser i hjemmet. På den annen side påpekte lærerinformantene at elevene ofte hadde komplekse og langvarige utfordringer ved inngangen til videregående skole. Dette stiller ekstra store krav til skolen. Konfidensielle samtaler mellom lærer og elev kan øke selvsikkerheten (Ottosen et al., 2017). Samtalene kan bidra til tilrettelegging av skolen som begripelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 2012, s. 106). Manglende involvering hvor andre definerer alle ledd i prosessen, kan redusere elevene til objekter uten påvirkningsmuligheter, og verden kan oppleves meningsløs (Antonovsky, 2012, s. 106).

«Lene» beskrev hvordan noen elevers mestringsstrategi var å være usynlig og gradvis falle fra i skolen. Elever med internaliserte vansker er ekstra sårbare for frafall, mens elever med eksterne utfordringer oftere fanges av skolesystemet (Markussen et al., 2011). Ifølge informantene oppsøkte elever med internaliserte vansker sjelden ressurser i omgivelsene. Internaliserte vansker kan forstås som resultat av motstandsunderskudd hvor den emosjonelle delen av spenning dominerer (Antonovsky, 2012, s. 155). Lærerinformantene pekte på ulike støttetiltak for å fremme mestring, samtidig som det ofte var utfordrende å komme i posisjon. Et støttende miljø involverer både GMR og SMR (Antonovsky, 1979, s. 99). GMR avgjør tilgangen på adekvate SMR. Svak OAS kan stimulere til at en gir opp fra starten uten å ta i bruk motstandsressurser (Antonovsky, 2012, s. 148). Et forståelsesfullt blikk fra en som underviser kan være til stor hjelp i håndtering av spesifikke stressorer, eller støtte ved å lage arbeidsplaner for å bryte ned uoverkommelige arbeidsmengder. Samfunnet har et ekstra ansvar for å sikre en rettferdig fordeling av SMR (Mittelmark et al., 2017). Opplæringsloven (1998) peker på tilpasset opplæring basert på elevenes forutsetninger og evner, mens Folkehelseloven (2011) pålegger fylkeskommunen å fremme folkehelse i alle ledd. Skolen har ansvar for å støtte elever i marginale situasjoner. Høy grad av sosial støtte fra lærer kan bidra til at ungdom i krevende livssituasjoner utvikler mindre grad av depressive symptomer (Murberg og Bru, 2009).

Informantene mente lærere i varierende grad anså relasjonsarbeid som sin oppgave.

«Elisabeth» beskrev hvordan noen lærere var svært gode relasjonsbyggere. For sårbare elever kan relasjonen til lærer være et vesentlig bindeledd mellom eleven og deltakelse i samfunnet, altså en avgjørende motstandsressurs (Antonovsky, 1979, s. 217). En indikator er i hvilken grad skolens verdier tar ansvar for eventuelle trusler og bidrar til å støtte eleven. Lund (2014) peker på videregående skoles akademiske fokus og manglende oppmerksomhet rettet mot

relasjonelle aspekt. Samtidig beskriver forskning at lærer i mange tilfeller er årsaken til frafall (Holen et al., 2017; Lund, 2014). En kan stille spørsmål om skolen er i utakt med samfunnsmandatet når så mange elever ikke finner seg til rette. Antonovsky forsket på det medisinske felt. Han hevdet relasjonen mellom lege og pasient var påvirket av legens sosialisering, maktforholdet mellom lege og pasient, samt den sosiale strukturen (Antonovsky, 2012, s. 137). Legen har imidlertid en viss autonomi og handlefrihet i kraft av sin stilling. På samme vis kan lærer-elev relasjonen påvirkes av lærerens sosialisering til rollen, definering av maktforholdet og gjennom skolens struktur. Lærer har også en frihet til å utforme sin rolle. I dette handlingsrommet vil en kunne stimulere til et miljø preget av OAS styrkende erfaringer med for eksempel sosial støtte. Tidligere forskning viser hvordan emosjonell støtte er vesentlig for elever helt opp i videregående skole (Krane et al., 2016a; Lessard et al., 2013; Murberg og Bru, 2009).

«Lisbeth» anså relasjonsbygging som hennes primæroppgave, og «Liv» beskrev hvordan kontaktlærerrollen var utvidet. Kontaktlærer er en sentral ressurs i kampen mot frafall (Lillejord et al., 2015, s. 49). Når kontaktlærer er inviterende, kan visshet om tilgjengelig sosial støtte være et verdifullt aktivum og mostandsressurs (Antonovsky, 2012, s. 149). I en slik forståelse trenger ikke lærer å foreta så mange handlinger rettet mot elevenes utfordring, snarere vise gjennom holdning at den støtter eleven og er tilgjengelig.

Elevinformantene vektla særlig formelle og uformelle samtalers virkning på velvære, mestring og gjennomføring. Tidligere forskning gir en rekke eksempler på at samtaler mellom lærer og elev kan oppleves emosjonelt regulerende (Krane et al., 2016a, Krane et al., 2016b; Ottosen et al., 2017; Lessard et al., 2013). Elevens historie og opplevelse er sentral i salutogenese (Langeland, 2014). «Elisabeth» vektla samtalenes spenningsdempende effekt. Gjennom å uttrykke bekymringer, fremme egne synspunkt og oppleve seg prioritert, fornemmet hun velvære. I følge salutogenese er stress en del av tilværelsen, og mennesker møter kontinuerlig stressorer i hverdagen (Antonovsky, 1979, s.196). Hvordan den enkelte håndterer stress får konsekvenser for bevegelsen mellom helse og uhelse (Mittelmark og Bauer, 2017). Samtalen med lærer kan i salutogen forståelse være en nyttig mestringsstrategi (Langeland, 2014). Kognitiv og emosjonell strukturering kan styrke håndteringsevnen og bidra til mestring (Antonovsky, 2012, s. 147). Den instrumentelle dimensjonen av spenningen får økt fokus, og en kan dermed hindre at spenning omdannes til stress (Antonovsky, 2012, s. 148). Beskrivelsen er i tråd med «Elisabeths» fornemmelse etter samtaler med lærere,

«Eva» hadde høyt fravær på videregående grunnet psykiske utfordringer. Hun kontaktet tillitsfulle lærere og snakket om sine utfordringer. Mestringsstrategien kan betegnes som en adekvat GMR da den var planlagt for å takle hennes utfordringer (Antonovsky, 1979, s. 112). Effektive mestringsstrategier er kjennetegnet av rasjonalitet, fleksibilitet og langsiktighet. De stille elevenes mestringsstrategi beskrevet tidligere i kapittelet, er ikke effektive mestringsstrategier. De undergraver et fokus på fleksibilitet, rasjonalitet og langsiktighet. Men i «Evas» tilfelle var det rasjonelt å oppsøke støtte i omgivelsene for å håndtere spenning. Den kan også betegnes fleksibel dersom «Eva» stilte seg åpen for ulike handlingsalternativ. Tilslutt bar den preg av langsiktighet ved målsetting om å styrke egen mestring av hverdagens spenning. Målet er at eleven skal utvikle generelle mestringsstrategier gjennom stadige erfaringer og refleksjoner over hensiktsmessige strategier (Antonovsky, 1979, s. 114). Dermed vil det være viktig å legge til rette for anvendelse av gode mestringsressurser i skolekonteksten.

Psykiske utfordringer adresseres ofte utenfor skolekonteksten (Krane et al., 2016b). Utfordringen kan møtes fra et salutogent perspektiv hvor gode skolebetingelser kan bidra til økt velvære og styrket OAS. I en slik forståelse må skolen og lærere anse oppgaven som en del av sitt mandat. Opplæringslovens formålsparagraf (1998) peker på at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter til å mestre livene sine. Samtidig er helse i lys av salutogenese i bevegelse på kontinuumet, og faktorer som bidrar til opprettholdelse eller styrking er sentrale og kan møte opplæringslovens formålsparagraf.

6.3.2 Faglig støtte og tilrettelegging

Ifølge lærerinformantene fanget lærerne elevenes forutsetninger og tilpasset undervisningen gjennom læringssamarbeidet. Tilpasning i klasserommet, selvstendig studiearbeid, tett oppfølging, hjemmearbeid, tilpasninger i vurderingssituasjoner og struktur ble nevnt. Elevinformantene pekte i større grad mot tilpasninger på elevenes premisser. Tidligere forskning viser hvordan lærere kan støtte elever med adekvate tilpasninger i samarbeid med elevene (Lund, 2014). Elever som strever avstår ofte fra å spørre om hjelp (Krane et al., 2016a). Egne funn viser tilsvarende resultat. Gjennom stadig invitasjon til læringssamarbeid, kan elevene få nødvendig faglig støtte. Mestring er en sentral faktor for utvikling av dimensjonene i OAS (Jensen et al., 2017). Læringssamarbeidet kan bistå elevenes refleksjon over tilgjengelige indre og eksterne ressurser. Samtidig kan lærer bidra med tilpasninger og derved skape mestringsopplevelser. Elevenes behov for støtte varierer. Passe utfordringer betegner harmoni mellom elevenes personlige og kollektive ressurser mot indre eller ytre krav

(Langeland, 2011, s. 214). Oppgavene må være av en størrelse som er realistisk for eleven å mestre. Passende utfordringer bidrar til mestring og øker OAS (Langeland, 201, s. 214).

Elevinformantene hadde større respekt for lærer og faglige krav dersom læreren var genuint opptatt av elevene og deres mestring. Arbeidskravene fra lærer opplevdes legitime. Når oppgavene som skal gjennomføres er godkjent, og det foreligger en viss forpliktelse til å gjennomføre dem, samt hva aktøren gjør eller ikke gjør får konsekvenser for utfallet, påvirkes faktisk utførelse (Antonovsky, 1987, s. 93). Elevene opplevde tillit til å møte kravene. Perspektivet likner Banduras teori om mestringstro (Antonovsky, 2012, s. 144). Gode mestringsopplevelser kan avle en generalisert opplevelse av forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Jensen et al., 2017). Dermed vil elevenes mestring være en nyttig oppgave for skolene for å styrke deres OAS.

Ifølge lærerinformantene var individuell tilrettelegging krevende dersom en hadde mange faglig lavt presterende elever i klassen. Nevnte elever er særlig sårbar for frafall (Holen et al., 2017; Lessard et al., 2013; Markussen et al., 2011). Motstandsunderskudd skaper opplevelser som undergraver OAS (Antonovsky, 2012, s. 140). Stressende livssituasjoner skaper livsbetingelse som er skadelig for OAS. Elever med lav OAS kan være tilbøyelig til å gi opp fra starten. Elevenes GMR eller motstandsundersudd er i stor grad avhengig av oppvekstbetingelsene, men institusjonelle mekanismer bør fange opp sårbare grupper (Antonovsky, 1979, s. 218).

Elever fra hjem med ressursknapphet er særlig sårbar for frafall (Garcia et al., 2015). Dette omhandler mennesker underlagt spesielle stressorer, og sosioøkonomisk status har en sentral virkning på utviklingen av OAS (Braun-Lewensohn, 2017). Gjennom identifisering av elever i risikozonen, kan skolene gi positiv oppmerksomhet og støtte i utfordringene de møter på skolen (Markussen et al., 2011). Skolene må akseptere mangfoldet og variasjonen blant elevene. Sullivan (1989) beskrev sykepleie som en GMR, mens sykepleiere som bidro med spesiell støtte i spesielle situasjoner, var SMR. Dette kan overføres til lærerrollen for å bidra til mestring og gjennomføring for elever i krevende situasjoner. «Lene» viste til bistand med å lage planer og strukturere skolehverdagen for elever i marginale situasjoner. Tiltaket er i tråd med Lessard et al.'s (2013) anbefaling hvor oppfølging med struktur og støtte til elever i risikozonen var gunstig. Dette kan være en SMR som bidrar til begripelighetsdimensjonen i OAS. Gjennom å få oversikt kan eleven unngå en opplevelse av kaos i hverdagen. Som diskusjonen har vist, innebærer en slik tilnærming både vilje, kunnskap og ressurser fra lærer og konteksten til å støtte elever i sårbare situasjoner. Dette er i tråd med to av

innsatsområdene fra Ottawa Charterets; *å skape støttende miljø og utvikle personlige ferdigheter* (World Health Organization, 1986).

6.4 Hvilken betydning har rammevilkår for å fremme mestring ifølge lærere og elever?

I besvarelsen av det siste forskningsspørsmålet, var kontekstuelle faktorer særlig fremtredende i lærerintervjuet. Støtte fra ledelsen, tid, kollegasamarbeid, samt skole- og klassestørrelse ble poengtert.

6.4.1 Støtte fra ledelsen og tilstrekkelig tid

Lærerinformantene pekte på utfordringer i en stadig mer kompleks hverdag hvor tidsressursen til kontaktlærer var knapp. «Lisbeth» mente manglende samsvar mellom oppgaver og ressurser, kunne reformere lærerrollen til en ildsjel-rolle. Dette var ikke bærekraftig og undergravde betingelser for læreres mulighet til å ivareta samfunnsoppdraget. Tidligere forskning peker på ledelsens ansvar for å utnytte potensialet i en positiv lærer-elev relasjon (Holen et al., 2017). Ledelsen må balansere nødvendig tid og ressurser slik at læreren kan gjennomføre alle oppgavene. Lærerne er avhengig av indre og ytre motstandsressurser for å mestre arbeidsoppgavene på en god måte. Organisasjonens OAS bidrar til lærernes mobilisering av GMR eller generelle motstandsunderskudd i arbeidshverdagen (Idan et al, 2017b). Lav grad av håndterbarhet skaper et sterkt press i retning av endring (Antonovsky, 2012, s. 43). Det finnes lite forskning omkring ledelsenes praksis, men den peker på behov for støtte fra ledelsen. Ledelsen nå være oppmerksom på lærernes forutsetninger til å utvikle positive relasjoner med elevene og tilby en støttende kultur (Krane et al., 2016b; Holen et al., 2017). Ledelse og politikere må anerkjenne relasjonsarbeidet lærerne daglig utfører.

«Lisbeth» eksemplifiserte støtte fra ledelsen med råd, veiledning og tilstrekkelige tidsressurser til å utføre oppgavene, gjerne i samarbeid med kollegaer som «Liv» fremhevet. Støtten i kollegiet bidro til pågangsmot og dempet negative opplevelser av utfordringene. Sosial støtte i kollegiet kan stimulere både den kognitive, atferdsmessige og meningsfulle dimensjonen i OAS (Antonovsky, 1996). Samarbeidet styrket den enkeltes kompetanse i møte med utfordringer og var emosjonelt regulerende.

6.4.2 Skole- og klassestørrelse

Informantene mente skole- og klassestørrelse påvirket lærernes mulighet til å støtte elevene. «Lene» antydte hvordan elever i større grad åpnet seg i små klasser, og lærerne opplevde økt nærhet til elevene. «Eva» og «Eirin» følte seg sett og opplevde intensivt grad av sosial støtte på små skoler og i små klasser. En kan se klasse- og skolestørrelse i sammenheng med det sosiale miljøets virkning. Det sosiale miljøet spiller en avgjørende rolle for utviklingen av styrken på den enkeltes OAS (Antonovsky, 2012, s. 172). Barne- og ungdomstid er en sentral periode hvor en utvikler den personlige OAS, og skolen er en sentral arena (Jensen et al., 2017). Ved yrkesfaglige klasser er elevtallet betraktelig lavere enn i studieforbereende klasser. Yrkesfaglærere er vanligvis hyppig sammen med elevene gjennom uken, samt færre elever i yrkesfaglige klasser, er fordelaktig for lærer-elev relasjonen (Krane et al., 2016b). Antall elever vil påvirke lærerens mulighet til å skape et salutogent miljø hvor den enkelte elev kan møtes med tilpasset opplæring. I hvilken grad elevene opplever skolen som OAS fremmede, vil også påvirke tilgang til passende GMR og SMR. Lærer kan, som vist i diskusjonen, stimulere til flere av motstandsressurser i modellen til Langeland (2014).

Gjennom kapitlet er forskningsspørsmålene diskutert i relasjon til egne funn, empiri og teori. I neste kapittel vil jeg presentere oppsummering og konklusjon. Deretter vil jeg diskutere styrker og svakheter ved studien. Til slutt vurderes implikasjoner i et helsefremmende perspektiv samt forslag til videre forskning.

7.0 Avslutning

Studien skulle utforske fordelaktige egenskaper ved lærer, hvordan lærer kunne stimulere til mestring samt hvorledes konteksten hadde betydning for lærerens innvirkning på elevenes mestring og gjennomføring av helse- og oppvekstfag. Forskningsspørsmålene har vært i fokus gjennom hele oppgaven. De er systematisk behandlet i analysen og diskusjonen av funn i relasjon til tidligere forskning og teoretisk rammeverk. I dette kapittelet vil hovedfunn og konklusjon presenteres. Deretter vil styrkene og svakhetene ved studiet løftes. Til slutt presenteres implikasjoner for helsefremmede arbeid og forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Med utgangspunkt i helsefremmende arbeids perspektiv og den salutogene modellen, har studien fokusert på lærerens innflytelse på elevenes mestring og gjennomføring av helse- og oppvekstfag. Det som umiddelbart kan sies er at læringssamarbeidet mellom lærer og elev kunne ha en avgjørende effekt for å underbygge elevenes mestring og velvære i skolekonteksten. Elever i marginale situasjoner trengte særlig støtte og tett oppfølging fra lærer. Mennesker med lav sosioøkonomisk status har en ufordelaktig posisjon, og samfunnet har et spesielt ansvar for denne gruppen. (Antonovsky, 1996). Gjennom samarbeidet kunne elevene bli rustet til å identifisere og anvende indre og ytre motstandsressurser, samtidig som lærer kan tilrettelegge for et OAS styrkende miljø. Lærere på helse- og oppvekstfag hadde vanligvis farbar kompetanse om ungdom, utfordringer og relasjoner

Til tross for potensialet i lærer-elev samarbeidet, identifiserte studien ulike sider som fremmet eller hemmet tilbøyeligheten. Lærernes anledning til å fremme mestring berodde på indre og ytre faktorer. Indre faktorer beslektet formålstjenlige fagpersonlige læreregenskaper. De ytre faktorene omhandlet omstendigheter i organisasjonen med ledelse, tidsressurs, kollegasamarbeid samt klasse- og skolestørrelse. Støtte og tilrettelegging fra ledelsen, gode samarbeidsbetingelser og relativt få elever i yrkesfaglige klasser, forbedret lærernes vilkår for et godt læringssamarbeid med elevene.

Skolepolitikken, helsefremmende arbeid og lovverket argumenterer for en opplæring med fokus på helsefremming, mestring og reduksjon av sosial ulikhet. Likevel har frafallstallene ved videregående skoler vært høy og relativt stabil over mange år. Studien retter søkelyset mot

en praksis som fremdeles har en vei å gå før oppdraget er i takt med samfunnsmandatet. Skolens mulighet til å fremme sosial likhet ved å støtte elever i marginale situasjoner, virker å være preget av tilfeldigheter og den enkelte lærers eller skoles velvilje og kultur.

Hovedkonklusjon av studien er at lærere kan bidra til et OAS stimulerende miljø basert på læringssamarbeidet med elevene. Elever med svak OAS er særlig sårbar for frafall. Et OAS-fremmende miljø kan påvirke elevenes bevegelse på helsekontinuumet og ruste dem for mestring og gjennomføring av videregående skole.

7.2 Studiets styrker og svakheter

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for studiens styrker og svakheter knyttet til de metodologiske valg og egen rolle som forsker i prosjektet.

Studien bygger både på elev-, lærer- og en helsesøsters perspektiv for å undersøke forskningsspørsmålene. Dermed fikk studien tilgang til informasjon fra ulike synsvinkler og et rikere materiale. Informantene opplevdes trygge og komfortable i intervjusettingen. Begge gruppene delte, etter min opplevelse, både villig og åpent sine erfaringer og betraktninger. Deltakerne var kjente for forsker og hverandre, dette kan ha påvirket kunnskapsproduksjonen både positivt og negativt.

Studien har relativt få informanter og dette leder til begrenset variasjon i dataene. Et økt antall deltakere og intervjuer ville skapt et bredere materiale. I tillegg var informantene rekruttert fra en videregående skole og et begrenset geografisk område. Elevene hadde imidlertid erfaring fra både helse- og oppvekstfag, andre programområder og ulike skoler. De hadde vært elever ved ulike programfag og skoler i fire år. Dette styrket erfaringsgrunnlaget og sammenligningsfundamentet i motsetning til elever med kortere erfaring.

Utvalget var kjønnsmessig skjevfordelt, og lærerinformantene hadde enten lang eller svært kort erfaring fra videregående skole. Mannlige lærere og elever var lite eller ikke representert slik at det maskuline perspektivet var lite synlig i materialet. Det hadde vært hensiktsmessig og inkludert begge kjønn i økt grad for å ivareta flere perspektiv. Antall år i skolen kan påvirke referanserammene en tar utgangspunkt i. Lærere med kort erfaring har gjerne et idealistisk utgangspunkt, mens lengre erfaring i større grad kan «speile» virkeligheten.

Forsker kunne utfordret deltakerne i større grad for å differensiere den ideelle og reelle situasjonen.

Gjennom kvalitativ metode og fokusgruppeintervju fikk studien en rikere beskrivelse av lærer-elev samarbeidet enn kvantitative undersøkelser med spørreskjema. Deltakerne beskrev emosjonelle aspekt og komplekse sammenhenger. Fokusgruppeintervju har likevel sine begrensninger ved at deltakerne kan vegre seg for å dele visse erfaringer eller synspunkt i plenum. Begge intervjuene var preget av konsensus blant deltakerne, og forsker kunne bidratt ytterligere for å stimulere til kontraster og mangfold. I kombinasjon med individuelle intervju, ville man fått tilgang til ytterligere dybde i materialet.

Metningen i datamaterialet varierer, og rekkefølgen av intervjuene forhindret muligheten til å trekke elevenes perspektiv inn i lærerintervjuet. I etterkant ville jeg endret rekkefølgen på intervjuene med bakgrunn i erfaringer og synspunkt fra elevene. Disse fikk jeg dermed ikke diskutert i lærergruppen.

I kvalitativ forskning er forsker deltakende i prosessen hvor datamaterialet konstrueres. En stiller ikke spørsmål om forsker påvirker, men heller i hvilken grad forsker påvirker kunnskapsproduksjonen. Mer enn tjue års erfaring fra helse- og skolesektoren, og de siste årene fra skolesektoren, kan ha påvirket studien både i positiv og negativ retning. Erfaringen har stimulert til en trygg fremtoning i rollen som fasilitator og i samhandlingen med deltakerne. Erfaringen har også bidratt til kunnskap og betraktninger jeg bringer inn i prosjektet. Allerede ved valg av tema ble forskningsinteresse fremtonet med bakgrunn i yrkeserfaring og attraksjon for emnet. Erfaringen kan imidlertid ha svekket prosjektet gjennom over-fortolkning av deltakernes utsagn eller at visse momenter ikke ble tilstrekkelig fulgt opp. For å begrense bias av forskers kjennskap til feltet, spilte assistenten en avgjørende rolle under intervjuene og i den umiddelbare bearbeidingen av materialet. Hun stilte oppfølgingsspørsmål, noterte opplysninger og gav nyttige innspill til materialet. I tillegg har veileder vært en konstruktiv og kritisk stemme underveis i prosessen.

Min forskerrolle har strebet etter en objektiv håndtering av de ulike delene av prosjektet. Jeg kan imidlertid ha vært for lite bevisst egen forforståelse og latt den farge mine tolkninger. De ulike stegene i forskningsprosessen er nøye beskrevet for å imøtekomme og begrense utfordringen. Analysearbeidet av intervjumateriale var den mest krevende prosessen i studien. Stadig veksling mellom deler og helhet var utfordrende, og andre forskere ville gjerne vektlagt andre aspekter i materialet.

Funnene samsvarer i stor grad med tidligere forskning, samtidig som den anskueliggjør aspekt som ikke tidligere er belyst. Dette kan tyde på at metoden og fremgangsmåten har vært hensiktsmessig og identifisert sentrale trekk. Videre kan eksklusjonskriteriene i litteratursøket ha utelatt viktig og relevant forskning. Gjennomføring og frafall på videregående skole er et komplekst tema, og studiens målsetting var å utforske én av mange faktorer. Selv om studien er hentet fra helse- og oppvekstfag ved en liten videregående skole, kan den muligens relateres til andre opplæringsarenaer og andre skoleslag. Studien kan bidra med et helsefremmende perspektiv i læringssamarbeidet.

Den salutogene modellen er i liten grad anvendt som teoretisk rammeverk i skolekonteksten. Teorien viste seg å være adekvat ved at den forklarer ulike aspekt ved lærers mulige bidrag til å styrke mestring og gjennomføring av videregående skole. Den retter blikket mot ressurser og mestring for å fremme menneskers håndtering av dagliglivets utfordringer. Studien har ikke undersøkt deltakernes OAS, og kan dermed ikke differensiere i forhold til slike mål. Salutogenese kan være nyttig å innlemme i skolekonteksten for å konsolidere skolens opplæringsmandat for et mangfold av elever. Samtidig kan en se relevansen av andre sosialpsykologiske teorier med eksempelvis Banduras sosiale læringsteori og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Den salutogene modellen ble midlertidig valgt med bakgrunn i dens kognitive, atferdsmessige og motiverende ingredienser.

Det vil være viktig å ta hensyn til nevnte styrker og begrensinger når en skal tolke funnene i studien.

7.3 Implikasjoner i et helsefremmende perspektiv

Helsefremmende arbeids målsetting er å legge til rette for at individ kan ivareta og fremme egen helse. I følge salutogenese er styrken på OAS avgjørende for ens plassering på helsekontinuumet (Antonovsky, 1996). Disponible motstandsressurser avgjør styrken på OAS, og studien viser hvordan lærer kan forsterke tilgangen og anvendelsen for elevene. Studien viser også hvordan samfunnet kan foredle en rettferdig og pålitelig tilgang til motstandsressurser i skolekonteksten. Elever med lav sosioøkonomiske status er særlig sårbar. Helsefremmende arbeids kjerneelement er å redusere sosial ulikhet, og utdanning er fremfor alt fremhevet som samfunnets viktigste bidrag.

Gjennomføring av videregående skole er en sentral helsedeterminant og styrker muligheten for varig tilknytning til arbeidsmarkedet. Læring og helse er nært knyttet til hverandre og påvirkes gjensidig. Den salutogene tilnærmingen anser helse som en bevegelig tilstand på et flerdimensjonalt kontinuum. Aktiviteter på arenaene utenfor helsevesenet påvirker helsen i stor grad. Det sentrale er dermed hva som opprettholder eller bidrar til å styrke bevegelse mot helse på kontinuumet. Perspektivet er nyttig i en kontekst som kan oppfattes å være i utakt med elevenes behov. Antonovsky var kritisk til samfunnets inkluderende evne for ca femti år siden, og utfordringen kan være gyldig i dag også. Skolen trenger å utvide sitt kunnskapsgrunnlag for å styrke samfunnsmandatet, og helsefremmende arbeid kan bidra med viktige perspektiv.

7.4 Forslag til videre forskning

I avslutningen med denne studien er det noen områder jeg vil fremheve som forslag til videre forskning. Funnene i studien gjelder bare for de spesifikke deltakerne i studien og kan ikke uten videre overføres. Målsettingen med studien var heller ikke å finne generaliserbar kunnskap, men å belyse en gruppe informanternes opplevelse og erfaringer med hvordan lærere kan bidra til gjennomføring av helse- og oppvekstfag.

I studien har jeg benyttet salutogene briller på en arena hvor opplæring og danning er hovedaktiviteten. Det har vært interessant å utforske skolearenaen med fokus på lærerne for å identifisere helsefremmende faktorer. Helse er et vidt begrep som favner om alle livets sider og dermed en sentral oppgave på alle arenaer. Dersom skolen kan bidra med tiltak som kompenserer for ressursknappheten enkelte barn og unge vokser opp med, kan det lede til større grad av resultatlikhet for elevene (Dahl et al., 2014, s. 144).

Videre forskning kunne fokusert på ledelsens rolle i å fremme elevenes mestring og gjennomføring. Deretter burde forskning også tatt i bruk andre metoder hvor en fikk tilgang til feltet med for eksempel individuelle dybdeintervju, aksjonsforskning eller deltakende observasjon. Det ville også vært interessant å ta i bruk måleskjemaet til OAS for å identifisere følgen av den enkelte elevs OAS i relasjon til mestring og gjennomføringsevne. Studier med fokus på kultur- eller verdispørsmål knyttet til individets versus samfunnets ansvar for mestring og helse i skolekonteksten ville også være relevant. For å rette skjevheten i kjønnsperspektivet i studien, ville det være treffende med en tilsvarende studie på et typisk

mannlig dominert programområde. Til slutt er foreldrestemmene til elevene i videregående skole lite synlig.

Referanseliste

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1991). The Structural Sources of Salutogenic Strengths. I Cooper, C. L. & Payne, R. *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. (s. 67-104). Chichester: Wiley.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), s.11-18. doi-org.pva.uib.no/10.1093/heapro/11.1.11
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bauer, G. (2017). The Application of Salutogenesis in Everyday Settings. I Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s.153-158) Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-04600-6_2.
- Braun-Lewensohn, O. Idan, O., Lindström, B. & Margalit, M. (2017). Salutogenesis: Sense of Coherence in Adolescence. I Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 123-136). Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-04600-6_2.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed method approaches* (4.utg). London: Sage publications.
- Creswell, J.W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5.utg). Los Angeles: SAGE.
- Dahl, E., Bergli, H. & Wel, K. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 30/8-18 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van Den Brink. H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Eriksson, M. (2017). The Sense of Coherence in the Salutogenic model of health. I Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. (s. 91-96). Springer. Doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11
- EU commision (2018). Europe 2020 strategy. Hentet 10/12-18 fra: <https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy->

coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en

- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet (2018, 15. mai). Sosiale helseforskjeller i Norge. Hentet 19/11-18 fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/#om-sosiale-helseforskjeller>
- Folkehelseloven. (2011). Lov om folkehelsearbeid. (LOV-2011-06-24-29). Hentet 20/03-19 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelseloven>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, E. (2013). A Multidimensional Model of School Dropout from an 8-Year Longitudinal Study in a General High School Population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. DOI-10.1007/s 10212-012-0129-2
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A. & Moreno, C. (2015). Subjective Well-Being in Adolescence and Teacher Connectedness: A Health Asset Analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654. Doi-org.pva.uib.no/10.1177/0017896914555039
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015). *Health promotion: Planning & strategies* (3rd ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Grunnlova. (1814) Kongeriket Noregs grunnlov. (LOV-1814-05-17). Hentet 15/12-18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelseloven*. Hentet 19/10-18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/folkehelsearbeid/id673728/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. (Meld.St. 19 2014-2015). Hentet 22/11-18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, Å. (2017). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737-753. Doi-org.pva.uib.no/10.1080/00313831.2017.1306801
- Idan, O., Braun-Lewensohn, O., Lindstrøm B. & Margalit, M. (2017a). Salutogenesis: Sense of Coherence in Childhood and in Families. I Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. (s. 107-121). Springer. Doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_13
- Idan, O., Eriksson, M. & Al-Yagon, M. (2017b). The Salutogenic model: The Role of Generalized Resistance Resources. I Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer,

- G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. (s. 57-69). Springer. Doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_7
- Jensen, B. B., Dur, W. & Buijs, G. (2017). The Application of Salutogenesis in Schools. I Mittelmark, M. B, Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. (s. 225-235). Springer. Doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_22
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121. Doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. & Binder, P. (2016a). 'You notice that there is something positive about going to school': How teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. Doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P. (2016b). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(1), 1-12. Doi-org.pva.uib.no/10.3402/qhw.v11.31634
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. meld. Nr. 28 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. & Pehkonen, L. (2014). Vocational Teachers' Gendered Reflections on Education, Teaching and Care. *Gender and Education*, 26(3), 293-305. Doi-org.pva.uib.no/10.1080/09540253.2014.901734
- Langeland, E. (2011). Salutogene samtalegrupper: En arena for økt mestring og velvære. I Lerdal, A. & Fagermoen, M. *Læring og mestring: Et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning* (s. 208-236). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langeland, Eva. (2012). Betydningen av den salutogene modell for sykepleie. *Klinisk Sygepleje*, (02), 38-48.
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer: En kunnskapsoppsummering*. (Vol. Nr. 1/2014, Rapport (Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid: trykt utg.)). Trondheim: Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L. & Marcotte, D. (2013). Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110. Doi-org.pva.uib.no/10.1080/00220671.2012.753857
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J. & Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96-104. Doi.org/10.1111/1471-3802.12003
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Marks, D., Murray, M., Evans, B. & Estacio, E. (2015). *Health psychology: Theory, research and practice* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Markussen, E., Frøseth, M. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- Mittelmark, M. B. & Bauer, G. F. (2017). The Meanings of Salutogenesis. I Mittelmark, M. B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 7-13). Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-04600-6_2.
- Mittelmark, M. B., Bull, T., Daniel, M., & Urke, H. (2017). Specific resistance resources in the salutogenic model of health. I Mittelmark, M. B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Red.), *The Handbook of Salutogenesis* (s. 71-76): Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-04600-6_8
- Moksnes, U. & Haugan, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents: The positive role of sense of coherence. *Quality of Life Reserach*, 24(10), 2473-2481 doi:10.1007/s11136-015-0977-8
- Murberg, T. & Bru, A. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361-370. doi-org.pva.uib.no/19.1007/s11218-088-9083-x
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet 15/12-18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- OECD (2018), "A profile of young people not in employment, education or training (NEET) in Norway", in *Investing in Youth: Norway*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264283671-6-en>.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet 29/10-18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottosen, K.O., Bjørnskov, C. G. & Sørli, T. (2017). The Multifaceted Challenges in Teacher-Student Relationships: A Qualitative Study of Teachers' and Principals' Experiences and Views Regarding the Dropout Rate in Norwegian Upper-Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 354-368. doi-org.pva.uib.no/10.1080/00313831.2016.1147069
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi-org.pva.uib.no/10.3102/0034654311421793
- Sagy, S. & Antonovsky, H. (2000). The Development of the Sense of Coherence: A Retrospective Study of Early Life Experiences in the Family. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(2), 155-166.
- Statistisk sentralbyrå (2018, 29. mai). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet 29/10-18 fra: <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Sullivan, G.C. (1989). Evaluating Antonovsky's Salutogenic Model for its adaptability to nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 14(4), 336-342. doi.org/10.1111/j.1365-2648.1989.tb03421.x
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thompson, S., Watson, M. & Tilford, S. (2018). The Ottawa Charter 30 years on: Still an important standard for health promotion. *International Journal of Health Promotion and Education*, 56(2), 73-84. doi-org.pva.uib.no/10.1080/14635240.2017.1415765
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. DOI: 10.1177/1077800410383121
- World Health Organization. (1946). Constitution. Hentet 28/3-19 fra: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- World Health Organization. (1986). The Ottawa Charter for health promotion. Hentet 19/09-18 fra: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Wold, B. & Samdal, O. (2012). *An Ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes*. DOI: 10.2174/97816080534141120101

Vedlegg

Vedlegg 1 Kvittering NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærer - elev relasjonen som beskyttende faktor

Referansenummer

476626

Registrert

26.07.2018 av Linveig Kolbeinshavn - Linveig.Kolbeinshavn@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Hemil-senteret

Prosjektansvarlig

Maurice Mittelmark, maurice.mittelmark@gmail.com, tlf: 95139225

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Linveig Kolbeinshavn, linveig71@gmail.com, tlf: 41108335

Prosjektperiode

27.08.2018 - 15.05.2019

Status

17.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

17.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 17.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b5a0488-861f-41a0-b266-e9c7a9222cf7>

1/2

31.1.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet har de følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b5a0488-861f-41a0-b266-e9c7a9222cf7>

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til deltakerne og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan lærer bidra til gjennomføring på videregående skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å søke kunnskap om faktorer ved lærer-elev relasjonen som kan bidra til fullføring av videregående skole. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg vil undersøke hvordan elever og lærere beskriver positive kvaliteter ved lærer- elev relasjonen som gjennom deres erfaring har vist å være betydningsfulle. Lærer – elev relasjonen kan bidra både positivt og negativt til elevens muligheter til fullføring. Fokus ledes til de positive elementene som bidrar til gjennomføring til tross for elevenes stadig eksponering for indre og ytre spenninger. Videre vil jeg være opptatt av rammefaktorer og læreres fagpersonlige egenskaper i tilknytning til en fremmede relasjon.

Jeg vil benytte fokusgruppeintervju med elever og lærere som datamateriale, og analysere funn mot relevant teori og tidligere forskning. Oppgaven er en avsluttende del av min masterutdanning i helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved universitetet i Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HEMIL-senteret ved Det psykologiske fakultet, UIB er ansvarlig for prosjektet.

Min veileder er Professor emeritus Maurice Mittelmark. Han har følgende epost: Maurice.
Mittelmark@uib.no og har følgende mobilnummer: 951 39 225

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er hentet fra mitt nettverk ved videregående skoler i Hordaland. Jeg ønsker mellom 6 og 8 deltakere til fokusgruppeintervjuene med lærere og elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare mine forskningsspørsmål ønsker jeg å benytte fokusgruppeintervju. Vi samles en gruppe på seks til åtte personer og diskuterer noen spørsmål stilt fra meg. Spørsmålene vil omhandle relasjonen mellom lærer og elev i et helsefremmende fokus med vekt på gjennomføring av

videregående skole. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker og ta notater. Jeg vil ha med en sekretær som noterer på papir og eventuelt stiller oppfølgingsspørsmål. Sekretærer er en medstudent og vil ha en rolle under selve intervjuet, men ikke i det videre arbeidet med oppgaven. Intervjuene vil vare i ca 1,5 time. Jeg vil benytte to adskilte fokusgruppeintervju med lærere og elever. Lærerne og elevene har ikke nødvendigvis kjennskap til hverandre og intervjuene gjennomføres på ulike dager.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg som student som vil ha tilgang til materialet.

Navnene på deltakerne erstattes med kode som lagres adskilt fra de øvrige data. Samtykkeskjema med personopplysning i form av signatur vil oppbevares innelåst til oppgaven er ferdigstilt. Lydopptak vil slettes så snart transkriberingen er foretatt. Det skriftlige materialet fra intervjuene vil være kodet uten personopplysninger.

Deltakerne anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Oppgaven vil inneholde utsagn fra deltakerne, men de vil ikke kunne gjenkjennes av eventuelle lesere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes medio mai 2019. Ved prosjektslutt vil alt materiale destrueres og makuleres.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HEMIL-senteret, Det psykologiske fakultet, UIB har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

HEMIL-senteret, Det psykologiske fakultet, UIB ved Linveig Kolbeinshavn. Epost: linveig.kolbeinshavn@gmail.com og mob. 41108335 eller Professor emeritus Maurice Mittelmark. Epost: Maurice.Mittelmark@uib.no og mob: 951 39 225

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Linveig Kolbeinshavn

Prosjektansvarlig

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan lærer-elev relasjonen bidra til gjennomføring*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. medio mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Introduksjon fokusgruppeintervju

1) Velkommen til fokusgruppeintervju

-Presentasjon av fasilitator, medfasilitator og masterstudiet.

Forskningsprosjektets emne er frafall i videregående skole og hvordan lærer kan fremme gjennomføring. Formålet er ønske om tilgang til deres kunnskap og erfaring med temaet.

2) Presentasjon av fokusgruppeintervju

-rollen til fasilitator – sette rammen for diskusjonen og stille spørsmål.

-rollen til medfasilitator – ta notater og stille utdypende spørsmål.

-vi bruker mellom 1 og 1 ½ time avhengig av interaksjonen,

- du bestemmer selv hva du vil dele og trenger ikke være personlig.

- intervjuet er litt annerledes enn det man normalt forbinder med et intervju, der intervjueren stiller en masse spørsmål hele tiden.

- nå er det mest dere som skal snakke og diskuterer med hverandre

- jeg har noen hovedspørsmål og vil i tillegg stille oppfølgingsspørsmål eller be om utdypning.

-dere leder selv diskusjonen. Hvis den sporer av, eller hvis dere går tomme for noe å si, eller hvis ikke alle blir hørt, eller noe må utdypes, griper jeg eller assistent inn. Det er lov med pauser og tankevirksomhet.

-forestill dere at dere er på besøk hjemme hos en av oss og prater uformelt.

-jeg er først og fremst interessert i deres erfaringer, opplevelser og fortellinger, ikke - bare holdningene deres.

-alle opplevelser er like viktig.

-alle opplevelser er også like ok – det finnes ikke riktig eller feil svar. Vi trenger ikke være enig i de ulike spørsmålene, det er som en reise hvor dere reflekterer sammen og en får frem mangfoldet.

-til slutt ønsker jeg en gjennomgang av opplevelsen ved å delta i intervjuet.

3) Informert samtykke

- det er kun fasilitator som har tilgang til det som blir sagt her i ettertid.

- alle vil bli anonymisert slik at en ikke kan gjenkjennes i oppgaven.

-alle som deltar har taushetsplikt for det som skjer under intervjuet.

- du kan trekke deg fra prosjektet når som helst uten forklaring eller konsekvenser.

4) Introduksjonsrunde

-Informantene presenterer seg med fornavn, ca alder, erfaring jobb i skolen/ antall år på videregående skole.

Tema/intervjuguide lærere

- 1) Hvordan beskriver og opplever dere lærerrollen i dagens videregående skole?
 - Kan dere utdype opplevelsen av kompetanse knyttet til dagens utfordringer?
 - Hvilken betydning har lærernes grunnutdanning på helse- og oppvekstfag?
 - Hvilke faktorer motiverer lærere?
- 2) Hvordan vil dere beskrive dagens elever kontra forrige generasjons elever?
- 3) 40 % fullfører yrkesfaglig vgs innen fem år, hvilke elever gjennomfører ikke?
 - Hva tenker dere omkring sosial ulikhet?
 - Når oppstår risiko for frafall for elevene?
- 4) Hvordan kan lærer bidra til at elever med utfordringer likevel kan gjennomføre?
 - Kan du utdype «å se eleven litt ekstra»?
 - Hvilke elever søker støtte hos lærer?
 - Hvilke elever søker ikke støtte?
 - Hvordan kan bistand med å lage planer hjelpe eleven?
 - Hva kan lærer bidra med i forhold til tilrettelegging?
 - Hva ligger i lærerens stillingsinstruks?
 - Hvordan påvirker klasse- og skolestørrelse?
- 5) Hvilke kvaliteter eller egenskaper ved lærer er viktig for at elever vil søke støtte hos dem?
 - Kan dere utdype gode læreregenskaper?

Tema/intervjuguide elever

- 1) Hvordan vil dere beskrive å være ung og elev på videregående skole i dagens samfunn?
 - De ulike skolemiljøene, hva kjennetegnet dem?
 - Hva er forskjellene på en stor og liten skole?

- 2) 40 % fullfører yrkesfaglig vgs innen fem år, hvilke elever gjennomfører ikke?
 - Hvordan strever sårbare elever?
 - Hvilke elever uttrykker ikke sine hjelpebehov til lærer?
 - Når kan man identifisere elever med risiko for frafall?

- 3) Hvordan kan lærer bidra til at elever med utfordringer likevel kan gjennomføre?
 - Kan du utdype støtte rundt eleven?
 - Hvor tilgjengelig bør lærere være for elevene?

- 4) Hvilke kvaliteter eller egenskaper ved lærer er viktig for at elever vil søke støtte hos dem?
 - Kan du utdype hvorfor lærere på helse og oppvekst oppleves mer kompetent med ungdom?
 - Kan du utdype betydningen av lærerens egen tilstand?
 - Dersom eleven er trygg på lærer, hvordan påvirker dette elevens innsats?

