



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for helse - og sosialvitenskap

**Linda Renate Lauritzen Fossen**

## **Masteroppgave**

**Hvordan kan tiltaksmodellen Drømmeskolen,  
fremme positiv ungdomsutvikling hos elever i  
videregående opplæring?**

«How does the preventive measures model «Drømmeskolen» promote a positive  
development in pupils in upper secondary education? »

**Master i psykososialt arbeid  
med barn og unge.**

**2022**

Forord.

Denne prosessen har tatt meg igjennom mange ulike utfordringer, erfaringer og forhåpentligvis bidratt til at jeg som fagperson i møte med ungdom, har utvidet min forståelse, innsikt og ferdigheter i arbeid med positiv ungdomsutvikling.

Studiet «Master i psykososialt arbeid med barn og unge» har på ulike måter faglig og personlig gitt større forståelse og kunnskap om barn og unges utvikling, og motivert meg til å velge «psykososialt arbeid i skole», som forskningsprosjekt. Som lærer i videregående opplæring ved tilrettelagt avdeling, møter jeg mange ulike ungdommer med sammensatte behov, og deltar ellers i skolens psykososiale arbeid som ressursperson i «Drømmeskolen». Dette er en tiltaksmodell utviklet av «Voksne for barn» Modellen hovedrammeverk er «Positive Youth Development» Omtalt som PYD

Slik sett ble jeg kjent med hvordan forskning i USA på ungdom som ressurser, tok til de siste tiårene, og utviklingen av det som forskerne omtaler som Developmental Assets, som er 40 ulike utviklingsressurser som er viktig for en positiv ungdomsutvikling. I møte med dette materialet, tok jeg kontakt med Universitet i Bergen, hvor tema er en del av psykologistudiet. Teorien var bare tilgjengelig på engelsk, og det har blitt mange timer med oversetting for å kunne redegjøre for oppgavens rammeverk. I den sammenhengen var jeg i kontakt med en av professorene på studiet, Nora Wiium, som syntes det var flott at jeg ønsket å skrive om tema og satte av tid til samtale for å besvare spørsmål jeg hadde om «Positive Youth Development». I den forbindelse fikk jeg også informasjon om den første internasjonale konferansen om «Positive Youth Development», som skulle bli avholdt i april-22 og arrangert av Universitetet i Bergen. Slik sett fikk jeg overvære flere forelesningene fra forskere og studenter fra flere land, som forsker på positiv ungdomsutvikling. Ikke minst var jeg heldig å få høre forelesningen til en av hovedforfatterne av PYD-rammeverket, Dr. Richard M Lerner, fra Tufts Universitet i USA. Jeg vil derfor rette en takk til Nora Wiium ved Universitet i Bergen for å sette av tid til samtale og formidling av ulike forskningsrapporter.

For at jeg også skulle få tilgang på relevant teori til oppgaven min, fikk jeg også god hjelp av biblioteket på Høgskolen Innlandet. De har funnet frem til aktuell litteratur og bistått meg med teori, som for meg ellers hadde vært vanskelig å frembringe. I forbindelse med selve studiet vil jeg også først og fremst takke informantene som deltok i undersøkelsen.

Engasjerte ungdommer som delta av sine meninger, erfaringer og opplevelser gjorde dette forskningsprosjektet mulig. Jeg ønsker også å takke mine. Mange år med studier og lange kvelder med oppgaveskriving har vært en realitet. Tusen takk til verdens beste sønn og familie, for all støtte og tålmodighet i studietiden.

Mine kollegaer har også de siste årene vært til god støtte og inspirasjon , og ikke minst takk til ledelsen ved skolen som samtykket til , og gav meg mulighet til å kunne forske på eget arbeidsted i møte med elevene. Alle deltagere i ressursteamet for Drømmeskolen har også vært viktige kilder til utvikling av kunnskap og erfaring i møte med programmet. Jeg vil også rette en takk til organisasjonene «Voksne for barn », for at de tok seg tid til et møte i forkant av prosjektet . Avslutningsvis vil jeg gi en stor takk til min veileder Liv Randi Roland, ved Høgskolen Innlandet, Lillehammer. Som tålmodig har støttet og gitt meg god veiledning i hele prosessen med denne forskningsoppgaven.

Med dette ønsker jeg leseren en god opplevelse.

Linda Renate Lauritzen Fossen

Høgskolen Innlandet 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i psykososialt arbeid i videregående skole, hvor formålet er å fremme et godt psykososialt miljø og god psykisk helse hos elever. Dette belyses gjennom problemstillingen « Hvordan kan tiltaksmodellen Drømmeskolen, fremme positiv ungdomsutvikling i videregående oppæring?

Problemstillingen tar utgangspunkt i tiltaksmodellen «Drømmeskolen», som er utviklet av organisasjonen «Voksne for barn» Hovedrammeverket for denne modellen er «Positiv Youth Development» (PYD), som har sin bakgrunn i utviklingspsykologi, hvor forskere som Dr. Richard M. Lerner og Dr. Peter L. Benson er sentrale bidragsytere , som siden tidlige 90-tallet har delt sin forskning om tema .Forskningen har fokus på ungdom både som ressurs , men vektlegger også hvilke utviklingsressurser eksternt og internt ungdom trenger for å ha en positiv ungdomsutvikling . Forskning på området anses som foreløpig liten, men kan ses i sammenheng med ulike beskyttelsesfaktorer i barn og unges oppvekst. Gjennom ulike indikatorer kan man se om ungdommen har mange nok utviklingsressurser tilgjengelig både eksternt og internt – noe som kan bidra til å forklare om ungdommen har en positiv utvikling og blomstring(thriving)

Kjernen i tiltaksmodellen «Drømmeskolen» er elevmentorene. Dette er elever som selv har ønsket å være mentorer for nye elever i videregående opplæring. Gjennom to kvalitative undersøkelser; et fokusgruppeintervju og en skriftlig spørreundersøkelse, diskuteres funnene opp imot indikatorene positiv ungdomsutvikling ut fra modellen «De fem C», som består av egenskapene: Competence, Confidence, Connection, Character og Caring,

De mest sentrale funnen i besvarelsene viser at de fleste elevmentorer ble motivert til arbeidet ved at de kunne bidra til en trygg og god skolestart for nye elever. Elevene selv sier at det å ha elevmentorene i klassen og på skolen, har bidratt til at de føler seg tryggere og har hjulpet dem med å bli godt kjent med medelever og skolen i sin helhet. Elevmentorene ser også muligheter for å fremme egen utvikling i h.h til ledelse, det å ta ansvar i møte med andre, og de opplever at «Drømmeskolen» bidrar til å fremme et godt psykososialt skolemiljø.

Nøkkelord: Drømmeskolen, elevmentor, positiv ungdomsutvikling, psykososialt arbeid, skole.

## Abstract

The scope of this master's thesis is how psychosocial work in upper secondary school helps to promote a good psychosocial school environment and good mental health in pupils. This topic will be discussed using the following research question as a starting point:

«How does the preventive measures model «Drømmeskolen» promote a positive development in pupils in upper secondary education?»

«Drømmeskolen» was developed by the organization "Voksne for barn», and the main framework for this model is the prosocial approach of "Positive Youth Development" (PYD), a program which is based on developmental psychology, and with researchers such as Dr. Richard M. Lerner and Dr. Peter L. Benson, who since the early 1990s have contributed to research in this field, as key contributors.

This research focuses on youngsters as a resource, but also emphasises which developmental assets young people need, both internally and externally, in order to have a positive youth development. For the time being, there is a limited amount of research in this field of study, however it can be seen in the context of acknowledged research on protective factors in the upbringing of children and adolescents. Through different indicators it can be stated whether a young person has enough external and internal developmental assets available, which in turn can help explain whether or not this person has a positive development and is thriving.

The core of "Drømmeskolen" is a mentorship program that relies on the participation of senior pupils who have volunteered to become mentors for new pupils in upper secondary education. The motivation and the experience of such mentor and feedback from the new pupils are central in this discussion of "Drømmeskolen" as a promoter of positive development. Through two qualitative studies; a focus group interview and a written survey, the findings are measured against the PYD indicator model «The Five Cs», a model that recognizes well-being and positive youth development through Competence, Confidence, Connection, Character and Caring as measurement indicators of development.

The most central findings indicate that a large majority of the mentors felt motivated for this work through their contribution to a safe and good start for new pupils. The pupils themselves say that having the mentors in the classroom and at school have helped them feel safer, and this presence has also been a help for them to get to know fellow pupils and the school. In addition, the mentors see the mentorship program as an opportunity to enhance their own development within leadership, in taking responsibility for others, and furthermore, they also believe that "Drømmeskolen" contributes to promote a good psychosocial school environment.

Keywords: "Drømmeskolen", mentor, Positive Youth Development, psychosocial work, school.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag / Abstract.....	4 -5
<b>1 Innledende kapittel .....</b>	<b>8</b>
1.1 Oppgavens oppbygging.....	8
1.2 Begrepsavklaring.....	8
1.3 Tiltaksmodellen Drømmeskolen , og gjennomføring av programmet.....	9
1.3.1 Oppgavens problemstilling .....	11
1.4 Bakgrunn for valg av tema.....	11
1.4.1 Læreren som forsker.....	11
1.5 Oppgavens formål og avgrensning.....	12
<b>2 Kunnskapsstatus.....</b>	<b>13</b>
2.1 Implementeringen av Drømmeskolen, og funn fra pilotrapporten.....	13
2.2 Resultater fra hovedrapporten til forskningsprosjektet Complete.....	13
2.3 Skolens samfunnsmandat.....	14
2.3.1 Folkehelse og livsmestring .....	14
2.3.2 Forebyggende perspektiv i møte med psykososialt arbeid.....	15
2.3.3 Psykiske - og sosiale utfordringer, i barn og unges liv.....	15
<b>3. Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>17</b>
3.1 Utviklingspsykologisk forhold -i lys av det bio- psyko-sosiale perspektivet.....	17
3.2 Relational Developmental System Theori.....	20
3.3 Positive Youth Development (PYD).....	21
3.3.1 Begrepet thriving.....	24
3.4 <b>De fem C</b> - 3.4.1 Competence- kompetanser: Akademisk kompetanse, emosjonell kompetanse kognitiv kompetanse sosial kompetanse, arbeidskompetanse.....	25
3.4.2 Confidence-Selvtillit og selvfølelse.....	27
3.4.3 Connection-forbindelser og relasjoner.....	28
3.4.3.1 Beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i skolemiljøet.....	28
3.4.4 Character-moralsk kompass.....	30
3.4.5 Caring-omsorg.....	31

4.0 Metode.....	32
4.1 Forskningsoppgavens vitenskapelige bakgrunn.....	32
4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk .....	33
4.2 Kvalitativ metode.....	34
4.2.1 Strategisk utvelgelse.....	34
4.2.2 Homogen gruppe.....	35
4.2.3 Semistrukturert intervju.....	35
4.2.4 Validitet, gyldighet og overførbarhet.....	36
4.2.5 Etisk refleksjon, og kritisk blikk på egen forskning.....	37
4.3 Valg av kvalitative forskningsintervju.....	38
4.3.1 Begrunnelse for valg av spørreundersøkelse, og gjennomføring av undersøkelsen.....	38
4.3.2 Begrunnelse for valg av fokusgruppeintervju og gjennomføring av undersøkelsen.....	39
4.4 Tematisk analyse.....	42
5.0 Resultater.....	45
5.1 Funn fra spørreundersøkelsen.....	45
5.1.1 Funn fra fokusgruppeintervjuet .....	51
5.2 Sammenligning av funn fra begge undersøkelser.....	56
6.0 Diskusjon .....	57
6.1 Competence-kompetanse.....	57
6.1.1 Akademisk kompetanse.....	57
6.1.2 Kognitiv kompetanse.....	58
6.1.3 Emosjonell kompetanse .....	59
6.1.4 Sosiale kompetanser.....	61
6.1.5 Arbeidskompetanse.....	64
6.2. Confidence-selvtillit og selvfølelse .....	65
6.3 Connection- forbindelse og relasjoner .....	68
6.4 Character-moralsk kompass.....	70
6.5 Caring-omsorg.....	72
6.6 Oppsummering av oppgaven og veien videre .....	73
<b>Kildehenvisning.....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 1. NSD -Norsk senter for dataforskning sin vurdering av prosjektet.</b>	
2. Samtykke til deltagelse i fokusgruppeintervju	
3. Intervjuguide (benyttes i begge undersøkelser)	

## 1.0 Innledende kapittel

Tema for denne masteroppgaven er psykososialt arbeid i videregående skole. Hvor jeg vil rette et blikk på hvilken betydning dette arbeid kan ha for å fremme positiv ungdomsutvikling hos elevene. I denne oppgaven vil dette belyses med utgangspunkt i tiltaksmodellen Drømmeskolen, et psykososialt arbeid utviklet av organisasjonen «Voksne for barn.» Med bakgrunn i programmet, ønsker jeg å se elevenes opplevelser i lys av «Positiv Youth Development», som er hovedrammeverket for utvikling av tiltaksmodellen. Som en viktig del av Drømmeskolen er elevenes mentorarbeid. Elevmentorene er derfor mine informanter og 26 av 45 mentorer i alderen 17-19 år, deltar i to ulike kvalitative undersøkelser.

### 1.1 Oppgavens oppbygging

I kapittel en vil jeg redegjøre for tiltaksmodellen, og deretter presentere problemstillingen. I andre kapittel finner vi oppgavens kunnskapsstatus. Hvor tidligere forskning på Drømmeskolen og funn om barn og unges psykiske helse beskrives. Kapittel tre beskriver rammeverket Positiv Youth Development og utviklingspsykologisk forhold av betydning for oppgaven. Fjerde kapittel viser til oppgavens valg av metode og gjennomføring av de ulike kvalitative undersøkelsene. Resultater fra datainnsamlingen vil presenteres i femte kapittel og i oppgavens sjette kapittel vil resultater fra undersøkelsene diskuteres i lys av oppgaven teoretiske grunnlag. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgaven , og se på veien videre.

### 1.2 Begrepsavklaring

**Drømmeskolen:** Tiltaksmodell for å fremme godt psykososialt arbeid i skole.

**Elevmentorer:** Elever fra 2. og 3. trinn i videregående opplæring, som er mentorer for nye elever.

**Ressursperson:** Lærer eller miljøarbeidere/helsearbeider i skolen ,som deltar som veileder for elevmentorene.

**PYD-Positiv Youth Development:** Rammeverket basert på ungdom som ressurs og hvilke utviklingsressurser de trenger for å ha en positiv ungdomsutvikling.

**Developmental Assets:** Utviklingsressurser av betydning for positiv ungdomsutvikling.

**De Fem C:** Egenskaper som indikerer positiv ungdomsutvikling.

**Thriving:** Blomstring/vekst hos ungdom som innehar over tid , tilgang på gode utviklingsressurser internt og eksternt.



### **1.3. Tiltaksmodellen Drømmeskolen, og gjennomføringen av programmet**

Drømmeskolen er en tiltaksmodell, som gjennom temasamlinger og oppgaver, arbeider for fremme god psykisk helse gjennom et godt psykososialt læringsmiljø. Organisasjonen «Voksen for barn» er en ideell medlemsorganisasjon som siden 1960 har jobbet for gode oppvekstvilkår for alle barn. De utviklet tiltaksmodellen fra «Step-Ungdom møter Ungdom», men med ønske om et mer helhetlig program. (Larsen et al, 2012, s.2) Da Drømmeskolen ble utviklet, var prosjektet en del av Helsedirektoratets og Utdanningsdirektoratets satsing på «Psykisk helse i skolen»- som består av forebyggende og mestringsorienterte skoleprogram for å bedre barn og unges psykiske helse. Drømmeskolen var også relevant for Utdanningsdirektoratets satsing på «Læringsmiljø» (Larsen et al,2012,s. 2) Drømmeskolen er basert på og utarbeidet fra ulike teoretiske regninger, hvor «Positiv Youth Development» er hovedrammeverket.

For å kunne gjennomføre Drømmeskolen må skolens ledelse sette av tid og ressurser, samt innlemme Drømmeskoleprogrammet som en del av skolens arbeid for godt psykososialt skolemiljø. Ved gjennomføring av programmets temasamlinger er det viktig at kontaktlærere deltar i gjennomføringen av programmet. Dette gir de en unik mulighet til å observere, bli kjent med elevene i sin klasse og videreføre dette arbeidet i andre aktuelle situasjoner og undervisning gjennom skoleåret. «Voksne for barn» har utviklet Drømmeskolemateriale basert på ulike teorier, men også i samarbeidet med skolen ledelse, lærere og elever, hvor deres ideer og meninger om gjennomføring av programmet har blitt hørt. I tillegg til koordinator har programmet en egen ressursgruppe som består av voksne fagpersoner som er ansatt ved skolen. Ved vår skole er ressurspersonene hovedsakelig ulike faglærere, men også helserådgivere og miljøarbeidere.

Ressursgruppen skal ha egne møter, og koordinator for Drømmeskolen setter sammen de ulike gruppene av elevmentorer og ressurspersoner. Ressurspersonene deltar på et opplæringskurs hos «Voksne for barn» og fungerer som en veileder og støtte for elevmentorene. Kjernen i Drømmeskolen er elevmentorer. Dette er elever som deltar etter at de selv har søkt om å bli mentorer. De presenterer og gjennomfører programmets temasamling i de klassene de skal følge opp, med ressursperson tilstedt. De deltar også på ulike sosiale aktiviteter og merkedager som skolen arrangerer. Programmet utføres både i ungdomskoler og i videregående opplæring. Mitt utgangspunkt for forskningsprosjektet er arbeid i videregående skole. Her deltar andre og tredje-års elever som elevmentorer, for elever som starter sitt første år i videregående opplæring. Drømmeskoleprogrammet består

hovedsakelig av ulike temasamlinger. Innledningsvis starter arbeidet med en samling som heter Drømmeklassen 1. Dette er et «Bli-kjent -seminar hvor elevene gjennom ulike oppgaver blir kjent med hverandre og samlingen har fokus på elevens egne ønsker for et godt klassemiljø. Drømmeklassen.2 er et oppfølgingsprogram hvor man på nyåret gjør ulike oppgaver og diskuterer om klassen har et godt klassemiljø. I enkelte sammenhenger blir oppfølgingsprogrammet gjennomført kun der enkelte klasser melder ifra om utfordringer i det psykososialt klassemiljøet.

I tråd med den nye lærerplanens overordnet mål i «Folkehelse og livsmestring», finner man temasamlingen i Drømmeskolen plassert under området «Manual for livsmestringssamlinger med medelever.» Dette omfatter temasamlingene «Vennskap, som handler om å være en god venn» temasamling «God nok» handler om elevenes selvtillit og selvfølelse. Temasamling «Sosial på skolen»- handler om å reflektere over hvordan man kan være sosial i skolesammenheng. Temasamlingen «Inkludering på nett»-reflekterer over hvordan man kan inkludere hverandre bedre på nett. Årlig deltar elevmentorer fra ulike skoler i landet, sammen med sin ressursperson på elevmentorsamlingen. Her utveksles erfaringer og deltageren arbeider med ulike oppgaver. På slutten av vårhalvåret deltar elevmentorer i rekruttere av nye mentorer ved sin skole. De nye elevmentorene deltar da på opplæringsdager sammen med mentorer og ressurspersoner.

Som lærer i videregående skole, er jeg også en av ressurspersonene i Drømmeskolen. Ved denne videregående skolen der jeg er ansatt er det ca.1200 elever og nær 250 ansatte, skolen befinner seg i en mindre by på Østlandet. I samarbeid med «Voksne for barn» har vår skole funnet en god måte å gjennomføre programmet på, siden stort omfanget av elever og ulike andre oppgaver må tilpasses skoleåret. Vi deltar på møter, opplæringsdager og arrangement på temadager som «Verdensdagen for psykisk helse» og «Vennskapsdag». Vi har valgt hovedtemasamlingene «Vennskap» og «God nok» i vårt arbeid, i tillegg til «Drømmeklassen. 1» som er «bli-kjent-seminaret «ved oppstart av nytt skoleår.» Drømmeklassen .2» blir hos oss gjennomført av helserådgivere i klasser med større utfordringer i det psykososiale miljøet. Samlingene «Sosial på skolen» og «Inkludering på nett» er av nyere dato og ikke tatt i bruk ved vår skole enda.

### **1.3.1 Oppgavens problemstilling**

Hvordan kan tiltaksmodellen Drømmeskolen, fremme positiv ungdomsutvikling i videregående opplæring?

Forskningsspørsmålet: «Hvilke opplevelser og tanker har elevmentorene om sin rolle, og programmets betydning i møte med nye elever? Funnene i undersøkelsene vil diskuteres ut fra PYD-rammeverkets indikatorer for positiv ungdomsutvikling «De Fem C» som er: Competence, Confidence, Connection, Character, and Caring.

### **1.4 Bakgrunn for valg av tema**

Min bakgrunn for valg av tema, ses i sammenheng med at norsk skole skal fremme en trygt læringsmiljø, men også gi elevene et godt grunnlag for livsmestring. Min lærerutdanning bygger på en autorisasjon som Vernepleier, som gir meg en helsefaglig bakgrunn. Ved siden av undervisning for elever med behov for tilpasset og tilrettelagt opplæring, har jeg også undervist på «Helse og oppvekstfag», hovedsakelig elever som ønsker å bli «Barn- og ungdomsarbeider». Mine tidligere erfaringer er knyttet til arbeid i kommunal bolig og psykiatri. I møte med ungdom som har ulike utfordringer i skolehverdagen, har jeg engasjert meg i arbeid som fremmer tillit, trygghet og mestring i læresituasjonen. I de senere årene har jeg derfor vært en del av skolens konkrete tiltaksarbeid for et godt psykososialt miljø, «Drømmeskolen». Skolen skal arbeide for et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, noe som er nedfelt i opplæringsloven.

Opplæringsloven §9 a-1: Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

#### **1.4.1 Læreren som forsker**

For å fremme helse, trivsel og læring må læreren engasjere seg i forhold som bidrar til dette. Tiller påpeker at læreren kan tro man er utlært, fordi man lærer bort. (Tiller, 2013, i Brekke & Tiller s.32) Slik jeg ser det må læreren, for utvikle sine kunnskaper bidra ved selv å ta til seg ny læring og forske i eget praksisfelt. «Å forske i skolens hverdag blir et poeng når man ønsker reel utvikling, i betydning å gjøre skolen og lærerarbeidet stadig bedre.» (Tiller, 2013, i Brekke & Tiller s.32) Med de endringen som skjer i samfunnet er det viktig at skolen bidrar til forstå hvilke utfordringer og muligheter som ligger i skolens arbeid. Og bare ved å tilegne oss kunnskap om den virkeligheten elevene er en del av, mener jeg at vi kan forstå hva som bidrar til at vi lykkes eller ikke.

## **1.5 Oppgavens formålet og avgrensing**

Ved å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å få mer kunnskap om psykososialt arbeidet i skole, og skolens rolle for å fremme positiv ungdomsutvikling. Igjennom valg av det konkrete psykososiale arbeid Drømmeskolen, vil også elevmentorenes besvarelse og kunne frembringe ny kunnskap som kan bidra til utvikling av programmet lokalt og sentralt.

Denne oppgaven tar for seg kun en videregående skole sin erfaring med bruk av Drømmeskoleprogrammet, og vil benytte kun elever som er elevmentorer som informanter i undersøkelsene. Oppgaven benytter de temasamlinger som var aktuelle på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Oppgavens teoridel vil vektlegge tiltaksmodellen hoveddrammeverk PYD, og besvarelsene fra elevmentorene vil diskuteres opp mot de «De Fem C» men vil også benytte studiets teoretiske perspektiver på faktorer som fremmer og hemmer barn og unges utvikling. I mange sammenhenger beskrives også den sjette C-Contribution, som handler om å bidra i samfunnet. Denne C har jeg utelatt fra forskningsoppgaven, da ungdommer først må inneha egenskapene i «De fem C « før det ledes til den sjette C.

## **2. Kunnskapsstatus**

### **2.1 Implementeringen av Drømmeskolen og funn fra pilotevalueringen**

I 2010 ble tiltaksmodellen Drømmeskolen tatt i bruk ved flere norske skoler, og i 2012 gjennomførte Hemil-senteret «*Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil*» ved Universitet i Bergen en evalueringen, etter at tiltaksmodellen hadde vært gjennomført ved fem ulike skoler. Skolene besto av 3 videregående skoler, samt en ungdomsskole og en grunnskole. Intensjonen for pilotprosjektet var å se om Drømmeskolen førte til bedre psykososialt miljø i skolen gjennom: økt skoletrivsel, lærerstøtte, elevstøtte og mer tilstedeværelse i skolen. (Larsen et al, 2012.)

Sentrale funn fra denne evalueringen viser Larsen med kollegaer (2012) at de fleste elevmentorene opplevde at Drømmeskolen bidro til erfaring som styrket deres lederevner. I tillegg til egne skoleprestasjoner mente mange at det hadde vært positivt å være elevmentor. De opplevde at de hadde fått nye venner og mente de hadde blitt mer verdsette. Personlig utvikling i form av å ta ansvar og stå i ulike situasjoner, ble nevnt. Ellers vektla elevmentorene at de bidro til at nye elever fikk venner i starten av skoleåret, noe de mente også fremmet læring. Læreren sa at elevene lyttet mer til andre elever, og særlig da elever som er et par år eldre. De opplevde at elevmentorrollen gav dem mulighet til å bety noe for andre, og slik sett så de seg selv som en del av en større sammenheng.

Som motivasjon for å bli elevmentor, svarer nesten alle at det var for å hjelpe andre. Det at andre medelever oppfordrer dem til å bli elevmentorer, hadde også større betydning enn om en lærer gjorde det samme. (Larsen et al, 2012.). Annen forskning viser til at mentorrollen gir «økt selvtillit og utvikling av personlige evner, spesielt relatert til samarbeid og kommunikasjon» (Buckley-Milborn & Wilson, 2002, referert i Larsen et al, 2012, s. 53). Avslutningsvis konkluderer pilotevalueringen med at programmet oppleves som et godt verktøy for å jobbe med det psykososiale miljøet i klassen og skolen.

### **2.2 Resultater fra hovedrapporten om forskningsprosjektet Complete.**

Fra høsten 2016 til våren 2019 deltok i alt 16 videregående skoler i fire ulike fylker i forskningsprosjektet Complete. Studiets mål var å undersøke om systematisk arbeid med klasse- og skolemiljøet påvirker elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet, psykiske helse, skoleprestasjoner, fravær og fullføring innenfor videregående opplæring, og i hvilken

grad implementering av tiltakene påvirker resultatene. Oppsummering viser til de mest sentrale funnene fra klasser som benyttet tiltaksmodellen Drømmeskolen.

Motivasjon for å bli elevmentor beskrev elevmentorene som et ønske om å lette overgangen fra grunnskole til videregående opplæring for nye elever, bidra til godt klassemiljø og være med å utgjøre en forskjell. Samlinger og aktiviteter er rettet mot å etablere et godt psykososialt miljø i klassen, gjøre elevene bedre kjent, skape opplevelse av trygghet og en positiv atmosfære i klassemiljøet og på skolen. Dette kommer til uttrykk både i veiledningsheftene, og gjennom intervjuer med ansatte og elever ved de elleve intervensjonsskolene. Når det gjelder funn knyttet til psykisk helse, viser ikke undersøkelsen konkret noen signifikant effekt i perioden. Men det påpekes at dette « omfatter og påvirkes av andre faktorer i livene til ungdommene.» Men at programmene er viktig å gjennomføre i norsk skole. En tverrsnittundersøkelse av elever i videregående opplæring, viste til økning i antall som mente de hadde psykiske vansker i 2019. Ung-Data undersøkelsen dette året viste at 30-33 prosent av jenter og 11-14 prosent av gutter, rapporterer å ha mange psykiske plager i henholdsvis Vg1, Vg2 og Vg3 (Bakken referert i Larsen et al, 2019. )

Rektorer , avdelingsledere og ressursgrupper i 10 av 11 skoler av den formening at skolen kom til å videreføre mentorordningen, og da særlig knyttet til skolestart og velkomst for nye elever.

## **2.3 Skolens samfunnsmandat**

For å se oppgaven i tråd med skolens samfunnsmandat, er det et mål at vi skal bidra til å gi elevene mulighet til å utvikle faglige og sosiale ferdigheter som gjør dem til gode samfunnsborgere. Flere av punktene i «Formålet med opplæringen «beskriver viktige mål, men for denne forskningsoppgaven vektlegger jeg Opplæringslovens §1-1 som sier at:

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.

### **2.3.1 Folkehelse og livsmestring**

I 2020 kom fagfornyelsen, og med den endret begrepet «Generell del» seg til «Overordnet del» i læreplanverket. Det nye tema «Folkehelse og livsmestring » fikk en tydeligere plass , og fremmet temaer som skal arbeides med på tvers av fagene. Gjennom ulike oppgaver og

aktiviteter skal skolen fremme psykososialt arbeid, og beskriver også grunnlaget for forebyggende arbeid i skole

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Udanningsdirektoratet , 2020.)

### **2.3.2 Forebyggende perspektiv i møte med psykososialt arbeid**

Med da utgangspunkt i det forebyggende perspektivet som her blir relevant, kan vi se at «effektivt forebyggingsarbeid i skole må ta utgangspunkt i det vi vet om risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.» (Berg, 2012, s 44) Som en del av dette forebyggende arbeid vil psykososialt arbeid i skole, slik jeg forstår begrepet, vise til de psykiske, sosiale og miljømessige forholdene som bidrar til å positivt påvirker elevenes skolehverdag .

«Godt psykososialt miljø kjennetegnes ved at man er i et miljø der man kan ha gode relasjoner til andre, det gir muligheter for å gi følelsesmessige og sosialt velvære. Det øker muligheter for å oppleve mestring, utvikle kompetanse og et godt selvbilde. Noe som er selve grunnpilarene i god psykisk helseutvikling.» (Berg,2012, s. 60) For da og ha en forståelse av begrepet god psykisk helse, velger jeg å vise til Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon.:

*«En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har muligheter til å bidra ovenfor andre i samfunnet»* (Berg, 2012, side 24).

### **2.2.3 Psykiske -og sosiale utfordringer, i barn og unge liv**

Til tross for at de fleste barn og unge har en god oppvekst viser forskning allikevel at mange barn og unge har vanskelige forhold hjemme eller i skolehverdagen, som påvirker deres daglige liv og helse. Undersøkelser viser en jevn forekomst av barn og unge som sliter med ulike psykiske problemer ,og beregninger fra Folkehelseinstituttet viser at mellom 15 og 20

prosent av barn og unge ,har så betydelige psykiske plager, at det går utover deres daglige fungering .(Helse og omsorgsdepartementet, 2017. )

I Regjeringens strategi for god psykisk helse « Mestre hele livet « (2017–2022) ,ønsker de å tydeliggjøre livskvalitet og mestring ,som viktige deler av det som omhandler det psykiske helsefeltet, og beskriver ulike funn som synliggjøre noen av utfordringene barn og unge møter. Et av disse områdene er mobbing. Elevundersøkelsen fra høsten 2016 viser at mer enn 50 000 elever mobbes 2–3 ganger i måneden eller oftere på skolen. Selv om dette tallet omfatter hovedsakelig grunnskoleelever, skal disse elevene over i videregående skole og tar med seg sine erfaringer og sine utfordringer. Ungdata-undersøkelser utført 2014, 2015 og 2016 viser til funn som sier at ,særlig jenter var plaget av ensomhet og manglet en fortrolig venn. I 2017 viser tallene en økning i denne tendensen og rapportering om at jenter med psykiske problemer har økt, og man kunne se de høyeste tallene siden 2010, noe som nå også gjaldt både gutter og jenter.

Fram til 2016 har det vært flere jenter som sier de ikke trives på skolen, og som opplever å bli plaget, truet eller frosset ut. Fra 2017 er dette også en økning hos guttene, selv om det til nå har vært stabile tall. I perioden var det en sterk økning i forskrivning av antidepressiva til unge jenter i alderen 15–17 år. Det har også vært en stor økning i andelen unge uføre, det gjelder særlig unge menn. Psykiske lidelser er den viktigste årsaken til uførhet for personer under 30 år ( (Helse -og omsorgsdepartementet ,2017, s 41 ) Folkehelseinstituttet i sin rapport fra 2018 sier at: «Skolen har fått en utvidet funksjon. Den er et sted der elevene ikke bare skal lære, men også et sted for samvær og omsorg. « (Folkehelseinstituttet , 2018) Det er allikevel viktig å påpeke, at skolen ikke er en behandlende institusjon, og skal primært ha fokus på opplæring, utvikling og dannelse. Men blir en arena hvor tidlig innsats og forebyggende arbeid blir naturlig. Det har derfor blitt utviklet mange ulike modeller som skal fremme god psykisk helse og livsmestring. I barnehagealder finnes Zippis venner ,og for de eldre elevene finnes ulike mentorprogrammer. Drømmeskolen er en av disse mentorprogrammene ,som mange ungdomsskoler og videregående skoler har valgt å benytte seg av de senere årene.



### **3. Teoretiske perspektiver**

I dette kapitlet vil jeg presentere noen utviklingspsykologisk forhold av betydning for oppgaven , samt beskrive rammeverket Positiv Youth Development og «De Fem C».

#### **3.1 Utviklingspsykologisk forhold – i lys av det bio-psyko-sosiale perspektivet**

I barn og unges liv er det perioder hvor de er mer sårbar i sin kognitive og sosiale utvikling. Og nettopp i disse periodene er det viktig at voksne som er i møte med barn og unge ,bidrar positivt til deres utvikling. Som lærer i videregående opplæring, har man en unik mulighet til kunne påvirke ulike forhold hos elevene som kan fremme god livsmestring. Noe av dette grunnlaget handler om den posisjonen vi er i møte med ungdommer, gjennom at mye av deres hverdag befinner seg på skolens arena. Men vi må også se dette i en sammenheng med et utviklingspsykologisk perspektiv. I denne fasen er ungdommen under stor utvikling, og hvordan de enkelte elevene mestrer denne fasen, kan ut fra en normal biologisk -og psykologisk utvikling variere. Noen ungdommer fremviser store følelsesmessige eller konfliktfylte opplevelser i møte med omgivelsen eller seg selv, men selv om denne perioden kan virke utfordrende for mange, gir denne perioden oss mange muligheter til å bidra til læring og personlig utvikling.

De store svingninger i den emosjonelle atferden til både gutter og jenter i tenårene, handler delvis om at de opplever for første gang virkningen av hormoner de ikke har lært seg å kontrollere. «Pannelappen som skal være med å utøve denne kontrollen og dempe svingningene, gir dem ennå ikke full tilgjengelighet til dette hjerneområdet.» (Jensen, 2016, s 202 ) Jensen (2016) beskriver videre at hjerneområdene som skal integrere emosjonell informasjon i hukommelsen, ennå ikke er ferdig utviklet.

Derfor reagerer tenåringer instinktivt på hendelser rundt seg, da forbindelsen mellom emosjonelle og intellektuelle delene av hjernen, inkludert lignende hendelser i fortiden, fortsatt er i ferd med å bli formet.(s.202)

Utviklingspsykologisk perspektiver omfatter mange ulike retninger og beskrivelser. Men i denne forskningsoppgaven ønsker jeg å se utviklingspsykologien i et bio-psyko-sosialt perspektiv. Årsaken til dette er at forskningen vektlegger hvordan vår biologi reagerer i samspill med sosiale forhold. Hertz viser til at helheten av det biologiske, det psykologiske og sosiale er mer summen enn delene, som betyr at det biologiske blir formet i det psykologiske og sosiale i møte med omgivelsene sine. (Hertz ,2011, s.93)

De forutsetningene vi har gjennom vårt biologiske og genetiske mangfold, og hvordan de psykologiske reaksjonene vi har på våre erfaringer, dannes i den konteksten vi møter gjennom familie, skole, venner, og det samfunnet vi er en del av. Hvor gode eller dårlige disse erfaringene er påvirker vår helse gjennom ulike faktorer. Negative faktorer som kan ha innvirkning på vår psykiske helse omtales som risikofaktorer. Veilederen for psykisk helse, viser til at dette ses i sammenheng med sykdom, vold i nære relasjoner, rus, eller andre traumer fra flukt, mobbing og utenforskap. (Helsedirektoratet, 2007, s.20)

I mange situasjoner kan det ta tid før man oppdager ulike utfordringer, og kan bidra til beskytte barn og unge mot negative erfaringer. En del av skolens arbeid blir derfor i møte med barn og unge, å kunne bidra til å avdekke forhold som kan ses som risikofaktorer, samtidig som man fremmer beskyttelsesfaktorer som bidrar til trygghet, inkludering og mestring. Det vil uansett ikke være for sent å bidra på en positiv måte i barn og unges liv.

Hertz er opptatt av begrepet uante muligheter. Gjennom en beskrivelse av hjernens plastisitet, vises det til at hjernens mulighet for å tilpasse seg og utvikle seg er stor tiltros for påkjerner, om vi legger til rette for positive erfaringer over tid. Sitater fra nevrovitenskaplig litteratur underbygger den oppfatning av at hjernen i kraft av sin plastisitet, sin evne til forandring som resultat av erfaring, gir uante muligheter! (Hertz, 2011, s.94) For å forklare hva hjernens plastisitet er, har jeg tatt i bruk professor i utviklingspsykologi ved UIO Stephen von Tetzchner sin beskrivelse.

«Plastisitet innebærer at hjernens organisering er fleksibel og at de enkelte områdenes funksjon ikke er endelig fastlagt. Denne fleksibiliteten gir hjernen muligheter til å følge ulike utviklingsforløp, noe som er avgjørende for individets muligheter for å vokse opp, dersom et bestemt forløp er stengt av en mangel eller skade. «Tetzchner, 2005, s.103 )

Denne fleksibiliteten blir derfor viktig for barn og unges utviklingsløp og hvordan deres interaksjon og relasjon til sine omgivelser er. Etter hvert som barnet lærer vil plastisiteten være mindre. «Redusert plastisitet skyldes at de erfaringer barnet har gjort i interaksjon med modningsmessige biologiske eller kjemiske prosesser, fører frem til en bestemt organisering. Etter hvert som barnet modnes og lærer mer, blir organiseringen mer fastlåst.»

(Tetzchner, 2005, s. 103) Vi har derfor noen sentrale perioder i barn og unges liv til å tilrettelegge for god utvikling. «Barndommen ses som en sensitiv periode, og det som skjer i denne perioden kan øke sårbarheten eller motstandskraften over stress og vanskeligheter.»

(Tetzchner, 2005, s.439 ) I lys av oppgavens møte med rammeverket for «Positiv Youth

Development», beskrives den andre viktige sensitive perioden som ungdomstiden. Et viktig poeng er at i ungdomsårene har «individene de kognitive, atferdsmessige og sosiale relasjonelle ferdighetene til å bidra effektivt til egne utviklingsendringer «(R. Lerner, 1982; R. Lerner & Busch-Rossnagel, 1981; i (Lerner et al ,2015,s.609)

I møte med tenåringshjernen sier Jensen ( 2016) at » hvis menneskehjernene er et digert puslespill, er tenåringshjernen et puslespill som ikke er ferdig lagt.» (s.36 ) Kunnskapen om hjernenes utvikling er et omfattende fagfelt, men det som er interessant for oss skal arbeide med barn og unge , er å kjenne til hvordan hjernen tar til seg kunnskap og hva dette vil si for de utfordringer og muligheter som finnes i dette møtet.

«De første årene i barndommen er kritisk periode der hjernen er ekstra plastisk og lærings skjer raskt og lett, noe som skal hjelpe oss til å tilpasse oss det spesifikke miljøet vi vokser opp i». (Jensen, 2016,s 73) Med andre ord vil den påvirkning vi får tidlig i barndommen påvirke hvordan vi danner et bilde av oss selv, og legger også noe av grunnlaget for vår tilknytning til andre. Ulike forskninger har bidratt til forståelsen av at tidlig læring, produserer plastiske endringer i strukturen i hjernen under utvikling, som med andre ord betyr at : «Unge hjerner blir formet av erfaring.» (Jensen,2016,s.73) Når vi da kjenner til at de erfaringer barn og unge gjør seg påvirker hjernen utvikling blir det viktig å legge til rette for at de erfaringer som gjøres blir så gode som mulige, og der barn og unge viser ulike utfordringer, må vi finne gode strategier i vårt arbeid for å bidra til ny læring.

Når vi lærer ,sier Jensen ( 2016) at hjernen mottar informasjon fra våre sanser hørsel, syn, smak, berøring og lukt. Hjernen er programmert til å være spesifikk oppmerksom på innhenting av ny informasjon. Jo mer aktivitet det er mellom en gruppe nerveceller, jo sterkere blir synapser. «Jo mer et stykke informasjon blir gjentatt og gjentatt, desto mer blir koblingene mellom nervecellene som en velbrukt sti i skogen.» (Jensen,2016, s.74-75) «Alt vi gjør, tenker ,sier og føler påvirker hvordan vårt dyrebare organ utvikler seg, og denne utviklingen utløser stadig flere endringer i lange kjeder som tilslutt blir for komplekse og vikle opp og reverserer.»( Jensen , 2016, s.71)

Slik at det arbeidet man gjør som pårørende, i nærmiljø og skole vil påvirker hvem barna er, og desto bedre læring og utviklingsmuligheter vi har, desto bedre er vi rustet til å mestre egne liv. I det barn går over til å bli tenårene ,vil det skje en rekonstruksjon . Jensen (2016) sier at «hjernen til en tenåring er kraftigere og mer sårbar enn på et annet tidspunkt i livet. Samtidig som den lærer nye ting raskere, eliminerer hjernen synapser og luker ut overflødige

nerveceller. «Alt dette skjer på samme tid og kommer av noe som kalles nevralt plastisitet.» (Jensen, 2016, s.70) I denne sammenhengen blir skolen gitt noen muligheter i denne perioden. Som Hertz sier er det komplekse og dynamiske bio-psyko-sosiale samspillet, et samspill man er forpliktet til å påvirke på den mest utviklingsfremmende måten. ( Hertz, 2011, s. 94 )

### **3.2 Relational Developmental system Theori ( RDST)**

For å se de utviklingspsykologiske forholdene i sammenheng med rammeverket Positiv Youth Development, bygger dette rammeverket på Relational Developmental System Theori, som på mange måter sammenfaller med det bio-psyko-sosiale perspektiv jeg har beskrevet i oppgaven. Overton (2013) referer til «vårt biologiske og psykologiske utgangspunkt i møte vår sosiokulturelle verden.»(s. 103 ) Relational Developmental System Theori, er en meta-teori med et perspektiv på «utviklingsvitenskap som omfatter forskjellig forskning på utvikling av «atferdsmessig, kognitiv, emosjonell og sosiokulturell områder i møte med gjensidig positiv eller negativ feedback ,i relasjon til arv og miljø.» ( Overton ,2013, s 102 )

I relasjon til denne oppgaven er det viktig å vise denne teoriens viktige perspektiv i PYD-sammenheng som vektlegger hjernenes plastisitet, men også individ ↔ kontekst begrepet, som peker på individets påvirkning i samspill med omgivelsene. Begrepet er relevant i det ungdom møter ungdom og andre i en gjensidig påvirkning gjennom skolesituasjonen og i møte med Drømmeskoleprogrammet. Individ ↔ kontekst begrepet peker på hvordan vi som individ, i møte med vår biologisk, psykologisk og kulturelle bakgrunn, påvirkes. Kontekst omtales her som familien, nærmiljøet, skole og andre institusjoner vi er en del av, samt relasjon til venner, jevnaldrende og samfunnet for øvrig.

Som en del av forståelsen kan vi ut fra vår plastisitet, fremme og hemme utvikling, ut fra hvilken relasjon man opplever imellom individene, og i møte med individ ↔ kontekst. Lerner med fler (2013, 2014), viser til at forskning på positive relasjoner og erfaringer i miljøet fremmer positiv utvikling. I møte med plastisitet, og det å legge til rette for en trygg og god oppvekst med positive relasjoner og aktiviteter, ses i sammenheng med positiv ungdomsutvikling. Tid er også viktig og i denne sammenhengen når dette skjer over et visst tidsløp i barn og unges utvikling, vil positive bidrag fremme god utvikling som kan lede til «thriving» gjerne omtalt som vekst/blomstring. Et begrep jeg vil utdype senere i oppgaven. En annen viktig faktor er at ungdommen aktivt deltar i denne prosessen. «Hvor det er viktig å tilpasse seg og regulere sin atferd til situasjonene, for å kunne ta best mulig del i de ressursene som er tilgjengelig i kontekstene de er en del av.» ( Lerner, Bower et al, 2013, s. 73 )

### 3.3 Positive Youth Development-PYD

PYD som filosofi og metode har fokus på positive relasjoner og beskyttelsesfaktorer som fører til positiv utvikling hos unge. Søker man blant mange program for god ungdomsutvikling nevnes denne tilnærmingen i flere sammenhenger i nyere tid. Som begrep vil positiv ungdomsutvikling enkelt forklare sin intensjon, men som del av metodisk tilnærming vil den bygge på flere perspektiver for å fremme utviklingsressurser hos individet. PYD står for Positiv Youth Development, og omtales på norsk som positiv ungdomsutvikling. PYD blir ofte brukt som en forkortelse av begrepet. I denne oppgaven vil jeg beskrive PYD ut fra Lerner og Benson teoretisk framstilling. Forskere som på hver sin måte, men også inspirert av hverandre, har bidratt til utviklingen av det som omtales som Positiv Youth Development . Rammeverket for PYD sammenfattes med ulike utviklingsteorier, hvor jeg har beskrevet programmets røtter i Relational Developmental Systems Theories (RDST)

PYD som perspektiv kan benyttes i møte med ungdom på ulike måter. I den første forskningsrapporten gjort om Positiv Youth Development, vises Lerner & Lerner (2013) til at PYD kan anvendes i disse sammenhengene: ( s 10 )

1.Som en utviklingsprosess	2. Som en filosofi eller tilnærming til ungdomsprogrammer	3. Som modell for ungdomsprogrammer og organisasjoner med fokus på positiv ungdomsutvikling
----------------------------	---	---

For å se PYD-perspektivet i lys av Drømmeskolen, velger jeg å vise til det som er sitert i rapporten fra implementeringen av Drømmeskolen . Denne rapporten er utført av Hemil-senteret. «I sammenheng med PYD ser man at forskning viser at skolen som arena har en viktig rolle når det kommer til å fremme eller hemme positiv utvikling i ungdomstiden.» (Vieno et al , 2007, referert i Larsen et al, 2012, s 6) Videre sier Vieno og kolleger (2007) at elevenes opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolesammenheng er knyttet til viktig motivasjon , holdnings -og oppførselsfaktorer som er assosiert med velvære og innstilling hos eleven. Som en viktig bidragsyter i skoleforskning påpeker Hattie, jevnaldrende sin mulighet for å være til hjelp når det gjelder sosialt samvær, emosjonell støtte, sosial tilrettelegging, kognitiv restrukturering, samt øvelse og trening. (Hatti,2009, referert i Larsen et al, 2012,s.6 )

Larsen og kollegaer, sier videre at : «PYD-perspektivet innebærer et fokus på ungdoms ressurser og styrker for å fremme en positiv utvikling, og dermed også forebygge risikoatferd og psykiske vansker hos ungdom. Plastisitet, eller formbarhet, blir ansett som en av de

viktigste styrkene ved ungdomsperioden som sammen med kontekstuelle faktorer (ved familie, skole, fritidsaktiviteter, venner etc.) kan fremme PYD. «Skolen blir her en nøkkelarena for både å bidra til å utvikle ungdommenes individuelle styrker, samt å sørge for en støttende sosial arena i forhold til lærere og jevnaldrende».( Larsen et al ,2012, s.7)

For å forstå bakgrunnen for utviklingen av PYD-rammeverket må man se tilbake på tidligere forskning. Forskning gjort på positiv ungdomsutvikling har vært, og er fortsatt liten, sammenlignet med forskning på ungdommers utfordringer og problemer. En av de mest sentrale forskerne i amerikansk sammenheng er Dr. Richard M. Lerner, som sier at forskning på ungdommers problemer tar ofte utgangspunkt i påstander man har om at ungdom er en utsatt gruppe. Gjennom perspektivet i positiv ungdomsutvikling ønsket Lerner med flere å balansere påstandene . Man ønsket å vedlegge at ungdommene er individer som innehar betydelige styrker og ressurser ,om man legger til rette for at ungdommen erfarer støtte og veiledning. Noe som kan gjøre ungdom til positive bidragsyttere i samfunnet.

«Anerkjennelsen av at ungdommer kan møte utviklingsmessige utfordringer, er viktig og årsaksforklarer arbeidet for en sunn ungdomsutvikling.» (Lerner et al ,2013, s.8 )

Tidligere forskning beskrives å hatt fokus på det som har vært mangelfullt hos ungdommer, når de ble sammenlignet med voksne som hadde hatt en sunn utvikling. Dette perspektivet ble også anvendt i mange tiår, og farget ikke bare hvordan forskere, men også hvordan lærere, foreldre, ungdomsarbeidere, og myndigheter så på denne perioden av utviklingen. «Den påvirket hva de trodde de kunne forvente fra tenåringer, og hvordan de tolket hva tenåringene ville velge å gjøre.» ( Lerner et al ,2013,s 9 ) Lerner og kollegaer (2002 ) påpeker at forskning på dette tema ikke ble ansett som like viktig ,og ble derfor ikke gitt særlig økonomisk støtte. «Gjennombruddet for denne forskning kom ikke før mot slutten av det 20. århundre.» (Damon, 1998, referert i Lerner ,2013, s. 172)

«På 1990-tallet så etter hvert flere forskere på utviklingen av ungdom, som et produkt av relasjoner mellom enkeltpersoner og deres verden. « (Lerner, 2005, referert i Lerner et al.2013,s 9) Ett viktig aspekt av dette nye fokuset var plastisitet. «Dette potensialet beskrives som kritisk viktig, for det forteller oss at ungdommenes utvikling kan være betydelig påvirket av faktorer i deres hjem, skoler og samfunn.» (Lerner, 2006, referert i Lerner et al,2013,s .9)

I mer enn et tiår har forskerne Dr. Richard M. Lerner og Jacqueline V. Lerner sammen med teamet på instituttet for anvendt forskning i ungdomsutvikling på Tufts Universitet, USA, samarbeidet med fakultetet på America`s Land-Grant-universiteter til å gjennomføre

banebrytende forskningen. Den første rapporten om positiv ungdomsutvikling, viser til funn fra et stort 4-H-studie . Dette studie startet i 2002 ,og ble årlig gjennomført i åtte år. «Mer enn 7000 ungdommer med ulike bakgrunn fra 42 stater i USA, deltok i undersøkelsen.» ( Lerner, et al , 2013, s. 3 ) I etterkant av studiet har denne rapporten blitt ytterligere analysert ,og i 2013 presenterte forskerne en mer utdypende rapport. Funn i 4H-rapporten viser til at opplevelser som at ungdomstiden bare er konfliktfylt tilbakevises. Lerner påpeker at «til tross for mange mulige utfordringer barn og unge kan møte gjennom rusproblemer, kriminalitet og selvdestruktiv atferd, har ikke de fleste ungdommer en stormfull ungdomstid.»( Lerner 2005 referert i Lerner, 2013 ,s. 9 )

Lerner sier også at tenåringer bruker mye mere tid på sine jevnaldrende, men at foreldres opplevelse av at ungdommer ikke ønsker tid med dem , tilbakevises. Ungdommer verdsetter sine relasjoner med foreldre og har en tendens til å inkorporere deres kjerneverdier på områder som sosial rettferdighet, tro, og betydningen av utdanning. Lerner sier at ungdom faktisk velger de fleste venner, med utgangspunkt i kjerneverdiene og lik oppfatninger av verden.

Ved å integrere den teoretiske ideen om plastisitet har de praktiske funnene ledet til utviklingen av det som er kjent som rammeverket PYD; «Hvor unge mennesker ses som ressurser som skal utvikles, i stedet for et problem som skal fikses.»(Damon, 2004, Larson, 2000, Lerner, 2005, referert i Lerner, 2013,s.9)

Andre funn fra 4H-undersøkelsen viser at: Ungdommer har 4 ganger mer sannsynlighet for å ville bidra positivt til lokalsamfunnet. De er 2 ganger mer samfunnsengasjerte i nærmiljøet, og deltar oftere i vitenskapelige- og datateknologiske aktiviteter utenom skoletiden. Når det gjelder helse ,viser funn fra rapporten i 2013, at ungdom som har deltatt i 4H har en sunnere livstil enn andre unge i kontrollgruppene.

For å kunne måle om ungdom hadde positiv ungdomsutvikling har PYD-rammeverket benyttet Bensons DA- Developmental Assets , eller de egenskaper Lerner ofte benytter i sin forskning »De Fem C « .Positiv ungdomsutvikling ses i sammenheng med hvilke utviklingsressurser ungdom har tilegnelig i sine liv, både internt og eksternt. For å kunne vite noe om sunne og gode faktorer for positiv ungdomsutvikling, ble rammeverket Developmental Assets utviklet av blant annet forskeren Peter L. Benson ved Search Insitute . Han studerte hvilke utviklingsressurser som barn og unge hadde tilgjengelig, som bidro til en positiv utvikling. Gjennom egen forskning og sammenfatting av mange ulike undersøkelser

beskriver Benson 40 utviklingsressurser. Benson (2007) fordelte utviklingsressursene inn i to undergrupper, med 20 utviklingsressurser i hver gruppe. «Disse var fordelt på eksterne og interne faktorer som kunne påvirke individet. «(s .33) For å vise til hva som menes med utviklingsressurser, kan dette omtales som beskyttelsesfaktorer . Jeg vil derfor nedenfor presentere noen utviklingsressurser som i lys av Drømmeskolen ,vil ha relevans.

**Eksterne utviklingsressurser:** -Ungdom får støtte fra tre eller flere som ikke er deres foresatte, men trygge voksne. -Ungdommene erfarer at de blir verdsatt i kommunen /nærmiljøet. -Ungdom påvirker hverandre og særlig bestevenner er viktige personer, om de fremmer god atferd som kan adapteres. -Ungdommer bruker 3 timer eller mer i uka på sport, ungdomsklubber eller organisert aktivitet i skoletiden. -Ungdom føler seg trygge hjemme, på skolen og i nabolaget -hva gjelder tydelige grenser og hvilke aktiviteter de kan delta på.

**Interne utviklingsressurs:** - Ungdom er motivert for å gjøre det godt på skolen , -Ungdom er aktivt deltagende i læringssituasjoner.- Ungdom bryr seg om skolemiljøet og har en positiv tilknytning til egen skole.-Ungdom er opptatt av å bry seg om andre. -Ungdom har sosiale ferdigheter som gjør at de innehar empati, medfølelser og evner til være en god venn, -God selvtillit., -Ferdigheter til å stå imot negativt gruppepress fra jevnaldrende, og unngå deltagelse i risikosituasjoner.

For å kunne måle positiv ungdomsutvikling, utviklet Benson og kollegaer 8 indikatorer som han beskrev som: skolesuksess, lederskap, verdsette mangfold, god personlig helse, å hjelpe andre, utsettelse av fristelse/impulskontroll ,overkomme motgang og motstå fare ( Search Institute, 2012). Mens Lerner med flere, benyttet seg av «The Five C.” Competence, Confidence, Connection, Character, and Caring . Indikatorer som har blitt utviklet med bakgrunn i de erfaringer som har blitt gjort i praksisfeltet, teori knyttet til ungdomsutvikling og sett i sammenheng med positive erfaringer henter fra ungdomsutviklingsprogrammer.

( Eccles& Gotman 2002,referert i Lerner 2004 et al i Bower et al 2010) Lerner har benyttet « De fem C» blant annet i 4H-studiet. I etterkant har dette blitt det primære empiriske studiet, med bruk av « De fem C «( Bowers et al, 2010)

### **3.3.1 Begrepet thriving**

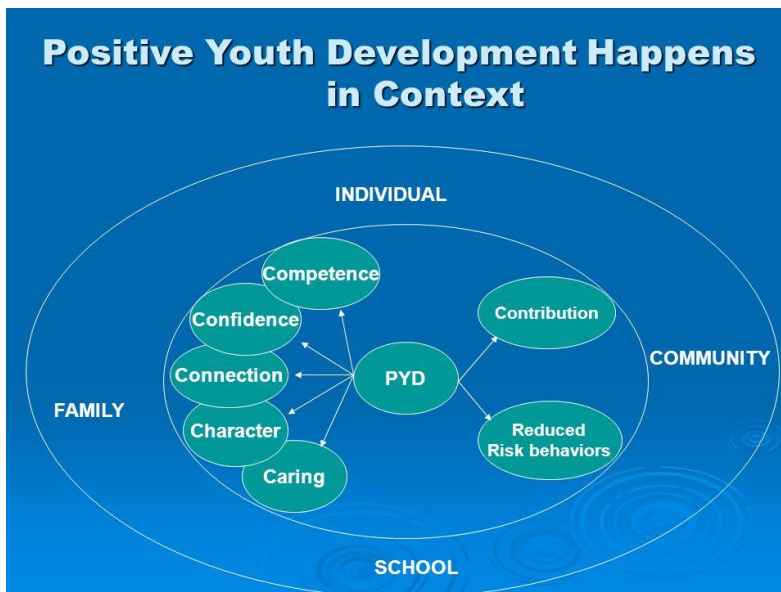
I sammenheng med positiv ungdomsutvikling, benyttes begrepet thriving, Thriving forklares på norsk som «blomstring» trivsel eller vekst.» Barn og unges utvikling vil «thrive «når de over tid er involvert i sunne og positive relasjoner til seg selv, i møte med jevnaldrende og samfunnet».

(Lerner et al, 2003 ) I sammenheng med det som er beskrevet i RDST sier Lerner og kollegaer (



2003, 2014), at ungdommen ut fra plastisitet kan påvirkes i både negativ og positiv retning. Slik at det må legges til rette for blant annet i skolesammenheng ,at ungdom tar i bruk eller får utvikler sine ressurser. I lys av Lerner og kollegaer (2011), har ungdommen all mulighet til å blomstre. I møte med «De Fem C» sier Lerner at «ungdom som inngår i møte med «De Fem C`er» over tid, er mer sannsynlig til å ta del i en positiv retning i livet , hvor en positiv person↔ kontekst relasjon gir fordeler for selvet, familien, nærmiljøet og samfunnet . (Lerner, 2004 ,referert i Bower et al, 2010. )

For å illustrere relasjonen mellom PYD og «De fem C « viser jeg til denne figuren ,som viser sammenhengen mellom de ulike kontekstene, C`er, og rammeverket.



**Figur:** Jacquelin Lerner, Boston University & Christina Theokas ,Tuft university

### 3.4 «De Fem C`er»

Her presenteres oppgaven fem ulike egenskaper, som sammen kan bidra til en positiv ungdomsutvikling. Den første C , beskriver flere ulike kompetanser.

#### 3.4.1 Competence-Kompetanse:

Å være kompetent, handler ikke bare om våre faglige prestasjoner på skole, men består av et sett ulike kompetanser som er nyttig i våre liv for å inngå i gode relasjoner og mestre ulike situasjoner. «Akademiske kompetanser, er bare en del av bildet. «Og ha kompetanse handler i hovedsak om å ha ferdigheter til å inngå i interaksjon med andre mennesker og sosiale institusjoner.» ( Lerner, 2007,s 43 ) I følge Lerner (2007) viser ungdom kompetanser på fem områder som han omtaler som akademiske, kognitive, sosiale, emosjonelle og yrkesrelaterte kompetanser.

**Akademisk kompetanse:** Dette handler om skolefaglige prestasjoner og deltagelse i skolerelatert arbeid og aktiviteter, ferdigheter som gode arbeidsvaner og evne til planlegging av fremtidsmål nevnes. Men Lerner (2007) sier også at ut fra et PYD-perspektiv, handler dette om at ungdommen har forståelse av, og ser seg som en del av skolesystemet. Med bakgrunn i dette forstår de hvilke regler som gjelder, de føler seg akseptert og de forstår hvordan skolen inngår i et felles samspill, hvor de også ser og forstår hva de bør bidra med for å skape et godt miljø og gode muligheter.

**Kognitive kompetanse** forstås som «hjernebaserte ferdighetene vi trenger for å utføre både enkle og komplekse oppgaver, og betegner prosesser som persepsjon, tenkning, læring, problemløsning og oppmerksomhet». (Helsedirektoratet,2013) I sammenheng med skoleprestasjoner vil dette ses som å kunne uttale seg og argumentere overbevisende for sine muligheter, og argumentere ulike tema av egen og andres interesse. Lerner (2007) påpeker også at «kreativitet ses også som en kognitiv kapasitet ,hvor man kan improvisere og være nysgjerrig. Det å forestille seg noe, og ta del i nye ideer og relasjoner ,ses i sammenheng med gode visuelle og verbale kognitive ferdigheter.» ( s.44 )

**Sosiale kompetanser** «Barn og unge utvikler sine sosiale handlingskompetanser, for å mestre livene sine.» (Nygren, i Straand, 2011, s 102) Som en forståelse av betydning disse kompetansene har, synes jeg dette beskriver dette godt. «Sosial kompetanse handler generelt om ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer.» (Lillejord et al, 2010,s 103 ) Som barn utvikler vi denne kompetansen tidlig i møte med foreldre.» Hvor gode disse rollemodellene er, handler om hvordan de bruker belønning og straff og begrunner sine reaksjoner.» (Lillejord et al ,2010, s.103) Senere vil barnets møte med barnehage og skole bidra til utvikling av andre sosiale kompetansene. «Dette handler ofte om samarbeid, selvkontroll, positiv selvhevdelse og evnen til å ta andres perspektiv.» (Lillejord et al ,2010,s. 104 ) I sammenheng med Lerner's beskrivelse handler dette om hvordan man møter ulike situasjoner og fremstår med tilsvarende sosiale kompetanser i samme setting. Lerner snakker også om at vi forstår hvordan vi skal opptre og møte folk i ulike aldre, relasjoner og settinger. Et annet viktig poeng Lerner (2007) påpeker, er «viktigheten av å kjenne til hvordan man sosialt skal mestre ukjente situasjoner og utfordringer i møte med andre.» ( s.44)

**Emosjonell kompetanse:** I denne sammenhengen kan emosjonell kompetanse ses i sammenheng med at ungdommen har det bra på skolen og har gode relasjoner til de rundt seg. Lerner sier at dette viser at «ungdommen har evne til å indentifisere, håndtere og regulere

egne følelser.» (Lerner, 2007, s 46) Å være ungdom medfører også at man kan møte mange utfordringer, og at ting ikke blir slik man forventet. Emosjonell kompetanse handler også om å ikke la seg kontrollere av egne følelser på en slik måte at de blir til hinder for egen utvikling «Emosjonell kompetanse handler også om hvordan vi betrakter andre menneskers følelser og reaksjoner.» (Lerner, 2007, s 46) Men for å kunne utvikle disse ferdighetene trenger vi at noen hjelper oss til å forstå andres følelser. «Som barn blir andre mennesker viktig informasjon om det emosjonelle innholdet i en situasjon.» ((Tetzchner, 2005 s. 366). Å kunne forstå andres emosjoner er barns grunnleggende forutsetning for å kunne tilpasse seg ,og mestre omgivelsene. «Det blir antatt at hvordan foreldre forholder seg emosjonelt på, har betydning for hvordan barn uttrykker og regulerer emosjoner.» (Tetzchner ,2005, s.393 )

**Arbeidskompetanse:** Ungdom som arbeider deltid etter skoletid, ellers som deltar i studiepraksis, får gjennom arbeidslivstrening arbeidskompetanse . Lerner (2007 ) sier at dette omhandler samarbeid med ledelse, kollegaer og andre. Hvor man også utvikler ansvarsbevissthet, kunne ta initiativ, følge beskjeder og ferdigstille oppgaver. Til dette trenger ungdommen «ferdigheter som tålmodighet, utholdenhet og mestre å stå i situasjoner og oppgaver man personlig ikke har interesse av.» (Lerner, 2007, s 46 ) Som en av de ferdighetene Lerner sier voksne neglisjerer, er å gir ungdommene mulighet til å utvikle ledererfaring. Hvor han sier at «det å lære seg å ta avgjørelser, er gode erfaringer de kan dra nytte av senere i livet.» ( Lerner, 2007 s 59)

### 3.4.2 Confidence-Selvtillit.

Selvtillit kan ses i sammenheng med troen på å mestre. Albert Banduras begrep «self-efficacy» betyr at lærte forventninger fører til suksess. Dette viser til troen på at vi kan utføre handlinger vellykket og med dyktighet . «Troen på egen evne til å mestre er det grunnleggende i selveffektivitet. For å øke selveffektivitet er samspillet med andre , og øving i pedagogiske situasjoner en viktig faktor «. (Wormes & Manger 2008, s 102-104) «Vi sammenligner oss med andre og selveffektiviteten er sterkt influert av dette. «(Wormnes og Manger , 2008, s.108 ) Som en generell faktor vises det at mestring påvirker funksjonsnivået innen flere psykologiske områder. Wormnes og Manger (2008) viser her til « motivasjon, kognitiv bearbeiding, emosjoner og valgprosesser.» (s.119 ) Det påvirker også hvordan vi presterer. Vi kan ha gode prestasjoner men allikevel ikke like stor tillit til å mestre. « Og ha kunnskaper og ferdigheter betyr ikke nødvendigvis at vi evner å bruke dem i ulike situasjoner « (Wormnes & Manger, 2008, s 119 ) Å skape mestringstillit blir derfor sentralt, og på en slik måte at man ikke bare tror at dette handler om ytre faktorer, men skaper muligheter for at

individet har en forståelse av at personenes indre faktorer , bidro til at oppgavene eller situasjonene ble mestret. « Indre forklaringer har med oss selv å gjøre, mens ytre forklaringer har med våre omgivelser å gjøre «(Wormnes & Manger, 2008, s 83 ) Der ungdom har en negativ selvoppfatning er det i følge Lerner (2007) viktig at vi hjelper til med å moderer hvordan ungdom tenker om seg selv. Hva ungdom anser som viktig, endrer seg over ungdomsperioden og er ofte individuelt. Og kan variere fra situasjon til situasjon, slik at vi må legge merke til hva den enkelte ungdom trenger veiledning på, for å ha en positiv ungdomsutvikling.

I den sammenheng er det viktig at ungdom får positive tilbakemeldinger daglig , og at voksne deler av sine egne erfaringer ,også der man har dårlig selvtillit, for å vise at man kan relatere seg til hva de unge tenker. «Noe av de viktigste en ungdom utvikler, uansett hvem man er og hvor man vokser opp, er et godt selvbilde.» (Lerner 2007, s 68-69 )

### **3.4.3 Connection- forbindelser og relasjoner**

Relasjonene oppstår i møte med andre. Mennesket er et sosialt vesen og Lerner ( 2007) påpeker at uansett hvor kompetente eller god selvtillit vi har, vil vi alltid trenge å se oss selv i møte med andre. Utviklingspsykologien snakker også om mennesket som flokkdyr, og gjennom dette lærer vi « å sosialisere oss, lære av hverandre, utvikle ideer, erfaringer, og utvikle våre ferdigheter gjennom veiledning, støtte og kommunikasjons hos hverandre. «(Lerner, 2007, s 90) Når ungdom har gode relasjoner til familie, venner, lærere, trenere og andre i sitt nærmiljø, vil dette bidra til positive utvikling som gjensidig påvirker hverandre. Lerner (2007 ) påpeker at Individ↔ kontekst begrepet kommer tydeligere frem i denne sammenheng. I møte med denne oppgaven vil elevenes relasjon til ansatte og sine medelever være de relasjonene som er sentrale. I lys av denne C, vil jeg beskrive noen faktorer som bidrar til å danne en god relasjon.

#### **3.4.3.1 Beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i skolemiljøet**

Som skole har vi en mulighet til å bidra til en trygg utvikling av egen identitet. I følge Berg & Collin-Hansen (2012) sier de at « om skolen har rom kan det lages nye identitetskonstruksjoner.» (s.122) Identitet er et komplekst begrep og blir betraktet som et viktig produkt av sosialiseringprosessen. «Selvbilde er basert på kompetanse i form av hva du kan få til og hva du mestrer. Samtidig som det er relasjonsbasert ved at det avklarer hvem du hører til, hvem du er i samspill med ,hvem som er dine referanser og hvem du forhandler om identitet med.» ( Berg & Collin-Hansen, 2012,s 103) Hvis den identiteten vi har utviklet

gir en selvoppfatning om at man ikke mestrer eller bidrar til konflikt ,er det viktig at vi hjelper ungdommen til å se seg selv i nytt lys. «Når nye narrative blir konstruert, kan den unge oppnå et nytt syn på seg selv ved å ha et bredt utvalg av fortellinger , som gir dem muligheter til å se seg selv som noe mer enn et problem.» (Berg & Collin-Hansen ,2012, s.116 )

**Relasjon til lærere:** Et viktig poeng i utviklingen av en god relasjon, ligger i begrepet anerkjennelse. «Anerkjennelse bidrar til utvikling av selvtillit, selvaktelse og at du opplever deg selv som verdifull i fellesskapet.»» (Aubert & Bakke, 2018, s 33 ) «Som lærer vil vi være en betydningsfull voksen, en signifikant andre.En relasjon som også gir oss definisjonsmakt ovenfor eleven.» (Lillejord et al,2010,s. 142 ) Slik at den måten elevene blir møtt ,snakket til eller om av læreren ,vil påvirke dannelsen av elevenes selvbylde. Ifølge Mead sin speilingsprosess, « speiler vi oss i andres reaksjoner.» (Berg, 2012, s 75)

«Elev -lærer relasjonen inngår i et utviklingsmiljø, som vil kunne påvirke elevenes erfaringer i skolen og klassemiljøet, da man er i posisjon gjennom de mellommenneskelige relasjonene til å fremme muligheter eller belastninger.» (Lillejord et al,2010, s.138 ) Sett i lys av anerkjennelse, vil dette fremgå igjennom vår evne til å lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse og bekreftelse. Videre vil vår anerkjennelse av deres mestringsforsøk bidra til motivasjon ,læring og utvikling. ( Lillejord et al, 2010, s.143 ) Lillejord og kollegaer beskriver også at i møte med skoleprestasjoner , «har elever som har en positiv lærerrelasjon bedre prestasjoner og har positive forventinger til skolen. Der eleven har en negativ lærer-elev relasjon, ses det motsatte.» (Lillejord et al, 2010, s.143) De samme forfatterne beskriver at barn og unge som har høyt konfliktnivå til sine lærere kan utvise antisosial eller kriminell atferd, hvor drop-out ses i løpet av tenårene. Der elever med atferdsproblemer har en positiv relasjon til sine lærer, vil atferdsvanskene kunne reduseres, og relasjonen de har til andre elever vil kunne forbedres. «Hvordan lærere forholder seg til en elev, vil kunne påvirke hvordan medelever ser på denne eleven.» ( Lillejord et al,2010 s. 147 )

**Jevaldrenderelasjoner:** Som en av de viktigste faktorene for trivsel i skolen, fremstår vennskap eller deltagelse i venneaktiviteter sterkt. Gjennom vårt ønske og behov for sosial tilhørighet, søker vi oss til fellesskapet og følelsen av å ikke være en del av dette vil oppleves vanskelig. Ulvund sier at «skolen er det viktigste stedet for å danne vennskap, og en venneløs tenåring trives dårlig på skolen og vil ha økt risiko for å få psykiske problemer.» (Ulvund, 2014, 123 )

Slik sett blir skolens fokus på aktiviteter og oppgaver som bidrar til inkludering viktig. Jevnaldrende har en fundamental plass i sosialiseringprosessen, da det foregår et konstant sosialt samspill mellom unge. Og det er viktig å være sosialt attraktiv. «Betydningen av å være slik som vennene vil du skal være, er mer attraktivt enn hva skolen ønsker man skal være.» (Lillejord et al, 2010, s.114 ) Slik sett blir jevnaldrende rollemodeller for sine medelever. Men det er viktig at denne rollemodellen fremstår som positiv. «Positive vennerelasjoner beskrives å være en kilde til positiv sammenligning, emosjonell støtte og hjelp i sosiale situasjoner.» (Lillejord et al, 2010, s115 )

Sosial kompetanse er en beskyttelsesfaktor og jevnaldrende bidrar til utvikling av sosiale ferdigheter, og de har minst like stor innflytelse på sosial kompetanse som læreren. «Jevnaldrende er modeller for hverandre, de signaliserer hva som er akseptabel atferd i gruppen og de utvikler normer for oppførsel.» (Lillejord et al,2010, s.104 ) Berg (2012) påpeker også at sosiale ferdigheter gir gode forutsetninger for akseptering og tilhørighet og at elever som mangler sosiale kompetanser, kan ha en risiko for å bli sosial isolert i møte med jevnaldrefelleskapet. (Berg, 2012, s 73-74)

Å legge merke til de elevene som ikke inngår i sosiale settinger eller har få venner i skolesammenheng blir derfor viktig. «Psykisk trakassering, utestenging fra sosiale miljøer og sosial isolasjon anses å være den formen for mobbing som kan få de største konsekvensene.» (Berg, 2012, s.70) En annen beskyttelsesfaktor er at elevene blir delaktig i arbeidet med å sikre et godt psykososialt miljø. Overordnet del i læreplanverket viser til skolen som arena for sosiale læring, og sier at elevene skal bidra til et godt psykososialt miljø. (Udanningsdirektoratet,2020). For å se dette i sammenheng med Drømmeskolen vil det slik jeg ser det, være i tråd med Berg (2012) sitt sitat om at « når elever lærer å ta medansvar for et godt skolemiljø, utvikles deres sosiale kompetanse. (Berg, 2012, s.72)

#### **3.4.4 Character-moralsk kompass:**

Det handler ikke bare om hvordan vi tenker og føler, men hvordan vi moralsk handler i møte med andre, og de situasjonene vi er en del av. «Mennesker som har et moralsk kompass, forstår balansen mellom å fremme egen sak, og være selvoppofrende på bakgrunn av at man ønsker å bidra til det beste for andre mennesker eller samfunnet.» (Lerner ,2007, s 113) I møte med PYD-rammeverket sier Lerner at det er tre viktige egenskaper som demonstrerer moralske handlinger.

- 1 Man har en forståelse av hva som er rett og galt og har et moralsk kompass som veileder dem til å ta riktige valg , og hjelpe andre til å gjøre det samme.
- 2 Følelsen av å forstå rett og galt er hos individet en konstant egenskap. De har stor integritet i møte med andre. Og de blir ofte møtt med at andre stoler på dem til å kunne ta viktige avgjørelser i ulike sammenhenger.
- 3 Følelsen av hva som er rett og galt bidrar til at mennesker med et godt moralsk kompass, møter andre som likeverdige og mener at like rettigheter må gjelde for alle. Og at alle skal ha like muligheter . (Lerner, 2007, s 115)

### 3.4.5

**Caring-omsorg:** I følge Lerner (2007) omfatter begrepet empati ,som handler om å forstå og kjenne igjen andres smerte, og sympati som betyr at vi har evne til å synes synd på andre fordi vi forstå at de ikke har det bra. «For at vi skal kunne vise empati, må vi kunne opplev en emosjon som ligner på den en annen har.» (Tetzchner,2005 s 383-84) I møte med andre vil empati ses ved «økt oppmerksomhet mot de følelsesmessige og underliggende budskap i andre menneskers utsagn.» (Kinge ,2014, s.49). Våre foreldre er de som oftest lærer oss empati. Tetzchner beskriver at tilknytning dreier seg om hvordan barn tidlig i utvikling danner relasjoner og knytter følelser til andre.

«De betingelser som tilknytningsatferden utløser, fører med seg erfaringers som blir grunnlaget for barns tidlige følelser ovenfor sine nære omsorgspersoner. «(Tetzchner,2005, s .443) Forståelsen av begrepet empati, ses også i sammenheng med at vi som individ lærer å beskytte oss selv mot fare, ved å forstå andres reaksjoner i situasjoner som ikke nødvendigvis er bra for oss. Sympati er et mer komplekst begrep for det handler ikke bare om hvordan vi føler, men hvordan vi også tenker og forstår hvorfor ,og hva vi sympatiserer med. «En omsorgsfull person ønsker å rette fokus mot at alle skal ha det de har krav på for å ha det godt, og kan se behovet for å sette egne umiddelbare behov til side.» (Lerner, 2007, s.137)

## 4. Metode

I dette kapitlet vil jeg først se på det vitenskapsteoretiske kunnskapssynet som ligger til grunn for valg av metode, etterfulgt av beskrivelse av kvalitativ forskning ,før jeg redegjør for valg av informanter, utvikling av intervjuguide og etiske vurderinger. Jeg vil deretter presentere de kvalitative metodene og gjennomføring av undersøkelsene, før jeg beskriver validitet, gyldighet og overførbarhet. Kapitlet avsluttes med oppgavens tematiske analyse.

I starten av et forskningsprosjekt ligger det mange begrunnelser for valg av tema, og særlig våre egne faglige tilhørigheter omtales som noe som vil påvirke valg av forskningsprosjekt. Som Ringdal sier, vil faglig interesse spille en rolle, men for mange er det også et ønske å utarbeide en problemstillingen som har samfunnsmessig relevans (Ringdal, 2013, s 20 ) Psykososialt arbeid i skole, anses å ha betydning for elevers læring og livsmestring på individnivå, men også til nytte for samfunnet som helhet. På denne måten vil mitt forskningsprosjekt kunne forankres i faglig tilhørighet, men også med utgangspunkt i et samfunnsperspektiv.

### 4.1 Forskningsoppgavens vitenskapsteoretiske bakgrunn

«Vitenskapsteoretiske perspektiver som beskrives i litteraturen, presenteres et valg mellom naturvitenskapens tradisjon med studie av den fysiske naturen, og humanvitenskapen med studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener.» (Dallan, 2012, s 51) Naturvitenskapen kjennes igjen i den vitenskapsfilosofiske retningen positivisme ,som studerte fysiske ting og fenomener. «Positivismen fikk sitt gjennomslag med den franske sosiologiens grunnlegger August Comte 1798-1857 «(Thomassen, 2017, s 141) Han mente at «Vitenskapen skal begrense seg til det som er positivt gitt i erfaringen, det vil si fakta slik vi kan registrere og observere dem i virkeligheten. (Thomassen ,2017, s 141) På den andre siden har vi vitenskapsfilosofiske retninger som hermeneutikken og fenomenologien. Disse har man ofte sett i sammenheng med en sosialkonstruktivistisk tilnærming, som er denne forskningsoppgavens vitenskapsteoretiske grunnsyn.

Læren om kunnskap i denne sammenhengen handler om forståelsen av konstruktivismen som en måte å forstå hvordan menneske lærer og hvordan subjektet utvikler seg i tråd med den kulturen det befinner seg i. «I sosialkonstruktivismen legges det avgjørende vekt på språklig sosial interaksjon som betingelse for kunnskap .» (Thomassen, 2017, s.180 ) Forståelsen for den konstruktive tilnærmingen viser videre til at «all kunnskap oppstår i en intersubjektiv



kontekst, hvor språklige samhandlinger konstruerer relasjonen, så vel mellom subjektet som mellom subjekt og verden.» (Thomassen,2017, s.180 )

Fortolkningsbasert tilnærming, ble en reaksjon på positivismen og det naturvitenskaplige idealet. «Det ble ment at det var stor forskjell på å studere fysiske ting og samfunnsskapte fenomener.»(Jacobsen ,2018, s.26 ) Modellen som beskrives som forløper til kvalitativ metode var ifølge Thomassen en kunnskapstradisjon som gikk mye lengre tilbake i tid. Slikt det beskrives i boken «Vitenskap , kunnskap og praksis «sier Thomassen at «de klassiske disiplinene med tekst og språkvitenskaper, hvor forskning består i videreformidle tradisjon gjennom tekst og tekstfortolkning ,sto frem i før-moderne tid. Og disse fagene finner vi dag i igjen i det som kalles humaniora.(Thomassen ,2017,s.155)

#### **4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk**

I møte med denne oppgaven er dette et ønske å synliggjøre enkeltpersoners erfaringer og tanker om det psykososiale arbeidet. Fenomenene som avdekkes i møte med elevenes beskrivelser vil være basert på individuelle uttalelser i spørreundersøkelsen, mens i intervjuet vil man også måtte ta utgangspunkt i at meninger formes og endres i møte med andre . «Fenomenologi betyr lærer om fenomener» (Dallan ,2012,s.57) I min oppgave har jeg rettet fokus mot elevenes meninger om et konkret arbeid. Ut fra et fenomenologisk ståsted, vil jeg ta utgangspunkt i at det elevene beskriver, er deres virkelige opplevelser. «I fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfarer fra et subjektperspektiv. «(Thomassen,2017, s 83 ) I møte med fenomenologien er også begrepet livsverden sentralt. Livsverden ,slik grunnleggeren av denne tankeretningen Edmund Husserl beskriver den, handler om hvordan den fremstår i vår praktiske omgang med tingene i våre daglige og mellommenneskelige virksomhet. « Livsverden utgjør en horisont som omfatter all menneskelig virksomhet.»( Thomassen ,2017,s.85 )

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Hvor man skal forsøke å finne fram til meningen i noe. ( Dallan, 2012, s. 57 ) I denne sammenhengen blir hermeneutikken i møte med min forskningsoppgaven en måte å kunne fortolke de fenomener som blir synliggjort i tekstmaterialet som undersøkelsene har frembragt. Når vi skal forstå de fenomener som opptrer foran oss vil vi ha en forståelse av situasjonen , med bakgrunn i vår forforståelse.. Et begrep den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, har brakt på banen. (Thomassen, 2017) I møte med egen yrkespraksis vil jeg ikke være upåvirket i møte med de fenomener som kommer tilsynet. Når jeg skal tolke informantenes besvarelse må jeg også reflektere over

hvorfor jeg forstår slik jeg gjør .Mine tidligere erfaringer profesjonelt og personlig, kan påvirke mine tanker og handlinger ,og danne grunnlag for mine fordommer. Samtidig vil beskrivelser av opplevelser, kunne avdekke nye sider ved situasjonene som utvider min forståelse. Begrepet «forståelseshorisont» er gjort kjent av Gadamer og hans metaforiske beskrivelse viser til. » At når jeg beveger meg gjennom et landskap vil nye fenomener dukke oppi horisonten, ukjente deler av landskapet kommer til syne og fra nye utkikkspunkt ser jeg det landskapet jeg har beveget meg i gjennom , i nytt lys» ( Thomassen,2017, s. 87). I lys av dette vil informantenes bekrivelse kunne frembringe nye måter å se programmet på, eller bekrefte tanker som allerede tidligere er dokumentert. Jeg vil også måtte se informantens besvarelser i sammenheng med de ulike spørsmålene, da programmet bygger på en helhet. Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel vil dette medføre at« forforståelsen utvikle seg gjennom en stadig bevegelse frem og tilbake mellom helhet og del i det materialet vi prøver å forstå.»( Thomassen,2017, s.91 )

## **4.2 Kvalitativ metode**

I denne forskningsoppgaven har jeg valgt kvalitativ metode som forskningsstrategi .I motsetning til den kvantitativ metodens avstand til det som undersøkes, har denne nærhet til sine informanter. «Kvantitativ forskningsstrategi har nærhet og observasjon til få studieobjekter i sine naturlige omgivelser og bygger på rik og dyp informasjon om et fåtalls analyseenheter.» (Ringdal ,2013,s 105) Et utgangspunkt for valg av kvalitativ metode ligger i problemstillingens utforming. Denne forskningsoppgavens problemstilling, stiller spørsmål om hvordan ,og møter elevens virkelighet gjennom at deres opplevelser og meninger beskrives med egne ord, både muntlig og skriftlig. «Der det stilles spørsmål om hva eller hvordan, hvor formålet er å beskrive, er kvalitativ metode ofte valg. »( Ringdal,2013,s. 24 )

### **4.2.1 Strategisk utvelgelse**

I utvelgelsen av informanter som var relevant for undersøkelsen, falt valget på strategisk utvelgelse, som vil si at «vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.»( Thagaard, 2018, s 54) Elevmentorene er de som gjennomfører programmet i møte med nye elever. Et alternativt ville være og spurt de nye elevene også om å være informanter, men nye elevene innehar ikke kjennskap til alle deler av programmet før de har fullført første skoleår. Elevmentoren har relevant erfaring fra å være ny elev i videregående skole, og som elevmentor.

#### **4.2.2 Homogen gruppe**

Elevmentorgruppen består av informanter som ut fra kjønn, alder og studieretning kan fremstå som en heterogen gruppe ut fra de kriterier man finnes hos deltagerne. Men informantene fremstår med flere likheter enn forskjeller. Jeg velger da her å omtale utvalget som en middels homogengruppe ,slik Jacobsen (2018 )beskriver en slik gruppe . Likhetene i elevmentorgruppen handler om at alle er jevnaldrende, de har også til felles at de alle er elever i videregående opplæring -ved samme skole. De er også elevmentorer i Drømmeskoleprogrammet, og vil ha et felles erfaringsgrunnlag , som er representativt for denne undersøkelsen. Et felles erfaringsgrunnlag omtaler Jacobsen (2018) som en god ide ,og at «gruppen kan være så like som mulig.» (.184 ) Det også viktig å ta hensyn til hvem informantene er, og i denne undersøkelsene er informantene elever. I følge Jacobsen(2018) kan det være relevant «å velge grupper som er sosialt like, da dette kan medvirke til lave kommunikasjons-barrierer mellom deltakere»(s.185)

#### **4.2.3 Semistrukturert intervju.**

Ved utarbeidelse av intervjuguiden valgte jeg med bakgrunn i problemstillingen, et semistrukturert intervju. Her kunne spørsmålene være konkrete, men også gi elevmentorene åpenhet til å fremme deres subjektive følelser, tanker, og opplevelser i møte med Drømmeskoleprogrammet. «Spørsmålene i planlegging av en intervjuundersøkelse dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.140 )

I den individuelle spørreundersøkelsen kunne elevmentorene svare med egne ord, utelate spørsmål og komme med innspill som kunne fremme andre type tema . I foksugruppe-intervjuet følger intervjuer den samme intervjuguiden, men her blir det naturlig at samtalen og diskusjonen foregår frem og tilbake imellom de ulike spørsmålene, og intervjuet kan fremme nye synspunkter og tematikk .

I følge Postholm og Jacobsen (2018) vil et «semistrukturert intervju være planlagt med tanke på tema og spørsmål, men intervjuer er åpen for at informantene kan introduserer tema som forskeren ikke hadde tenkt på , på forhånd»(s.121) I intervjuguiden utformet jeg ikke spørsmål som handlet om læringsmiljø eller psykisk helse, da ledende spørsmål kunne gitt undersøkelsen begrensede svar i møte med problemstillingen.

#### **4.2.4 Validitet, gyldighet og overførbarhet.**

**Validitet** «Validitet handler om gyldigheten av de resultater vi har kommet frem til, og hvordan vi tolker disse «(Thagaard ,2018, s.181) For å kunne synliggjøre om de resultater jeg fremlegger er gyldige, vil dette henge sammen med hvordan jeg gjennom forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen, fortolket resultatene og drøftet disse i etterkant. »Validitet handler om gyldigheten av de resultater vi har kommet frem til, og hvordan vi tolker disse. «(Thagaard ,2018, s.181) I møte med oppgaven vil også ulike valg påvirke situasjonen. En av disse er mitt valg som forsker i egen organisasjon. Thagaard (2018 ) sier at «hvordan vi posisjoner oss i det miljøet vi forsker i, vil ha betydning for de tolkningen vi kommer frem til. Den forståelsen vi utvikler kan ses i sammenheng med tilknytning innenfor det miljøet vi studerer, eller om vi har en posisjon som utenforstående.»(s. 181) Andre vurdering vil kunne være om den metodiske tilnærming anses å kunne være riktig for prosjektet. «Kravet til kvalitet i kvalitative undersøkelser er knyttet til forskerens evne til å reflektere over samspillet mellom selve forskingen og de resultater som foreligger.» (Jacobsen, 2018, s 247) )

**Pålitelighet:** I spørsmål om pålitelighet vil det som Jacobsen (2018) sier ,være viktig at jeg tenker på om det er sider ved undersøkelsen som har skapt disse resultatene. «De som undersøkes påvirkes av undersøkelsen ,og den som undersøker påvirkes av de relasjonene som oppstår i selv datainnsamlingen.»( Jacobsen ,2018, s.241) I kritisk blikk på egen forskning vil jeg se på noen av disse forholdene. Hvor god jeg er til å registrer vil også kunne påvirke resultatet. Jacobsen sier at uansett hvor god informasjon vi får fra informantene, vil vi aldri få bedre data enn vi klarer å registrer .( Jacobsen ,2018, s245). Teksten i den skriftlige spørreundersøkelsen ble bevart slik som informantene beskrev sine opplevelser, og ved gjennomføring av foksugruppeintervjuet ble intervjuet tatt opp med nettskjema og deretter transkribert.

**Overførbarhet :**«Overførbarhet handler om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. « (Thagaard, 2018,s.182) Spørsmål om kvalitativ forskning kan generaliseres har vært diskutert. Og en av årsakene er det fåtall av informanter som en kvalitativ undersøkelse benytter «Et motargument for den påstanden er at om man ikke er opptatt av at kunnskap må gjelde i alle situasjoner , og gjøres universelle, vil man i ut fra et humanistisk syn se hver enkelt situasjon som unik og at hvert fenomen har sin indre struktur og logikk «(Kvale &Brinkmann,2015, s.289 ) . I denne sammenhengen ser jeg at denne forskningsoppgavens funn ,ikke kan generaliseres , men i stedet for «se om den

kunnskapen som produserer i en spesifikk situasjon , kan overføres til andre relevante situasjoner.» (Kvale &Brinkmann, 2015,s. 290)

#### **4.2.5 Etisk refleksjon , og kritisk blikk på egen forskning.**

Etikk handler om normene for riktig og god livsførsel. «Stilt overfor vanskelige avgjørelser i livet skal etikken gi oss veiledning og grunnlag for vurderinger før vi handler.»(Dallan , 2012, s 96 ) «Et etisk prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først må utvises ovenfor forskningsdeltagerne, dernest ovenfor undersøkelsen ,og tilslutt ovenfor forskeren selv» (Postholm & Jacobsen ,2018, s 246 )

Med elever som informanter vil det være mange vurdering som skal tas. Det viktigste er at min forskning ikke er til belastning for informantene, og at de selv kan gjøre egne vurderinger ,og kan samtykke til om de ønsker å delta i undersøkelsen. Det neste handler om at den informasjonen som deles ikke kan spores tilbake til informantene, når prosjektet deles eller publiseres. Informantenes anonymitet er viktig og skal ivaretas. For å ivareta prinsippene for personvern måtte forskningsprosjektet godkjennes av NSD-Norsk senter for forskningsdata. For å ivareta personvernet ovenfor elevene ønsket NSD at undersøkelsen ble gjennomført uten koblingsnøkkel. Derfor fikk elevene undersøkelsen utdelt via skolens nettside for nedlastning. Besvarelsen ble da skrevet ut og i etterkant levert meg som forsker. Elevene hadde egne nummererte konvolutter, slik at ved å huske eget nummer kunne de innen rimelig tid få besvarelsen sin slettet. Informert samtykke var derfor ifølge NSD ikke aktuelt å benytte. Til foksugruppeintervjuet utarbeide jeg et informert samtykke, som ble godkjent av NSD.

Prinsippet om «Informert samtykke» er basert på ,» respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv og som deles med andre» (Thagaard ,2018,s 23 ) Deltagelse i undersøkelsene er også frivillig, noe som er et annet viktig prinsipp.« Forskeren skal arbeide ut fra grunnleggende menneskerettigheter, og respektere deltagernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse.» (Thagaard,2018,s.26) Min rolle som lærer og ressursperson i møte med elevene , vil også være gjenstand for vurdering, «Forskere kan ha høy status ,som kan ha innvirkning på informantenes deltagelse.» (Solli referert i Brekke og Tiller,2013, s.136) Mine forventninger kan slik sett påvirke hva informantene vektlegger i sin besvarelse. I foksugruppeintervjuet var det viktig at jeg var bevist min mulighet for påvirkning , gjennom mine ytringer, formuleringer av spørsmål og reaksjoner på informantene besvarelse. En annen etisk vurdering av min egen rolle som forsker, er at jeg er forsker ved eget arbeidssted. »Den forankringen vi har innenfor en faglig

sammenheng, representerer grunnlaget for den innflytelse vi har ovenfor deltakerne.» (Thagaard, 2018 s. 204) Min egen rolle som lærer på skolen og den forforståelsen jeg kan ha i møte med elever blir viktig å erkjenne.

Men det er viktig å kjenne til at jeg, ikke underviser noen av informantene som deltar i undersøkelsen. Men jeg kjenner de som elevmentorene, og kjenner til selve Drømmeskoleprogrammet. Slik at det er viktig at jeg reflektere over at jeg ubevisst, kan søke etter informasjon som bekrefter mine tanker og ønsker. Som forsker har jeg også et etisk ansvar ovenfor elevene om hvilke resultater som frembringes. Materialet som produseres vil være gjenstand for min definisjonsmakt når jeg analyser og gjøre mine konklusjoner. «Forholdet mellom deltager og forsker er basert på en fundamental asymmetri, da vi skal skrive om deltageren etterpå.» (Thagaard ,2018,s. 87) . Det blir derfor viktig når jeg utarbeider tekstmaterialet i etterkant ,at jeg er tro mot det som deltagerne har fortalt, og at når jeg gjør mine fortolkninger, viser til dette i presentasjonen av resultatene. «Etisk ansvarlighet tilsier at vi gjør rede for hva som er vårt faglig perspektiv, og hva som er vår fortolkning av hvordan personene i felten forstår sin situasjon.» (Thagaard, 2018, s.209) Vi har også et ansvar for vår bruk av kilder. Slik at forfattere og andre forskere blir fremstilt slik de ønsker å fremstå. «Som forfatter har man krav på å bli korrekt gjengitt »(Postholm & Jacobsen, 2018,s 247.)

### **4.3 Valg av ulike kvalitative forskningsintervju for innsamling av data**

I dette forskningsprosjektet falt valget på ulike former for kvalitative forskningsintervju - gjennom skriftlig kvalitative intervju og fokusgruppeintervju. Ut fra min vurdering ville informantenes beskrivelser av sine opplevelser med Drømmeskolen, gi best mulig relevante data for mitt forskningsprosjekt.

#### **4.3.1 Begrunnelse for valg av spørreundersøkelsen, og gjennomføring av undersøkelsen**

Å benytte meg av mange individuelle dybdeintervju ville tatt lang tid, samtidig som ikke alle elever ønsker denne formen for formidling av tanker og følelser. Det var et ønske å kunne gi alle informanter som ville, mulighet til anonymt fortelle om sine positive og negative erfaringer og opplevelser i møte med Drømmeskolen. For å samle inn data fra flest mulig elevmentorer benyttet jeg meg av en kvalitativ spørreundersøkelser, og lot informantene selv være forfattere av sin egen tekst. I boken «Det kvalitative forskningsintervjuet», sier forfatterne at et mål med intervjuet skal være å få frem folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden.(Kvale & Brinkmann, 2015, s.20 )

I et vanlig intervju vil også samspillet mellom andre aktører , og særlig mellom forsker og intervjuobjekt være til stedet. I dette intervjuet vil ikke forskeren kunne påvirke positivt eller negativt informanten i samme grad, som ved et dybdeintervju.

Men når Kvale og Brinkmann (2015) snakker om den forfattede forfatters dobbeltbetydning, påpeker de at informanten også er påvirket av sine møter med andre. (s.20) Det blir derfor viktig når man leser besvarelsen, å vite at informanten, i den individuelle undersøkelsen, også svarer ut fra erfaringer de har i møte med elever, ansatte og andre elevmentorer. Et dybdeintervju ville i denne sammenhengen ikke vært aktuelt , da denne type intervju tar ofte for seg mer personlig og private sider ved informantens livsverden. I utgangspunktet er det tenkt at dette forskningsprosjektet ikke skal frembringe private uttalelser, men det betyr ikke at elevmentorene gjennom sin livsverden ,ikke vil kunne ha med erfaringer på godt og vondt, som kan ha påvirket deres opplevelser.

Ved skoleåret 2019 /2020, var 45 elever, elevmentorer ved vår skole. Alle elevmentorer fikk forespørsel om å delta i spørreundersøkelsen , hvor 21 av 45 elevmentorer takket ja til deltagelse. Elevmentorene er elever som er i alderen 17-19 år, og som går 2 eller 3 året i videregående opplæring. Av elever som er 1.års elevmentorer deltok 13 informanter. Hvor det var 10 jenter og 3 gutter. Fra elever som er 2.års elevmentorer, var dette en jevn fordeling av kjønn, hvor totalt 8 informanter deltok i undersøkelsen. I spørreundersøkelsen var alle studieretninger ved skolen representert, men med hovedvekt av elever fra IB -International bachelor. Ved gjennomføring av dette intervjuet var jeg til stede under hele undersøkelsen, hvis elevene trengte mer informasjon underveis. I etterkant samlet jeg inn besvarelsene. Det skriftlige forskningsintervjuet foregikk i et av skolens auditorium.

Ved oppstart av undersøkelsen gjennomgikk jeg spørsmålene sammen med informantene. Informantene hadde ca. en klokke time til rådighet for å besvare undersøkelsen. Noen av informantene leverte etter halvgått tid, mens de fleste innen en klokke time. I etterkant gikk jeg igjennom alle besvarelsene ,for å sikre at ingen av elevmentorene hadde skrevet eget navn, eller på annen måte identifisert andre involverte i arbeide med Drømmeskolen.

#### **4.3.2 Begrunnelse for valg av fokusgruppeintervju , og gjennomføring av intervjuet.**

Som Kvale og Brinkmann (2015) sier «forsøker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonenes side.» (s. 20) For å kunne få nye tema eller mer utfyllende svar i lys av problemstillingen, valgte jeg også et intervju hvor elevmentorene kunne møtes i en direkte meningsutveksling. Når man ser nærmere på foksugruppeintervjuets fordeler ,

beskriver Halkier at fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale grupperes fortolkning, samhandling og normer. De er mindre egnet til å produsere data om individers livsverden. (Halkier,2010, s.13) Et fokusgruppeintervju søker informanter som har kjennskap til tema forsker skal undersøke, og i motsetning til det individuelle intervjuet kan man her også få frem relevante data ,gjennom den interaksjon som skjer imellom informantene. Fokusgruppeintervju er til forskjell fra et gruppeintervju, mer fokusert på et spesifikt tema, da data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt (Morgan ,1997 referert i Halkier, 2010, s.10)

Med bakgrunn i valg av informanter, meldte 6 av 45 elevmentorer sin interesse. For noen var det et reelt ønske å ikke delta i denne type intervju, mens for andre var det andre situasjonen som satte begrensninger. Av de 6 elevene, deltok ved gjennomføring av intervjuet 4 gutter og 1 jente, i alderen 17-19 år. En av informantene deltok i begge undersøkelser. 3 av informantene var 2.års elevmentorer, og 2 av informantene var 1.års elevmentorer. I fokusgruppeintervjuet deltok elever fra studieretningene IB, SS og Studiespesialisering.

Hvor store fokusgruppene bør være, er forskjellig beskrevet i litteraturen, men Halkier sier at «ulike fokusgrupper ser ut til å rapportere vellykkede intervjuer, med fra alt fra tre-fire deltagere, til ti-tolvdeltagere. «(Halkier, 2010, s.39.) I dette intervjuet opplevde jeg at antall informanter, skapte en oversiktlig og god dialog mellom de ulike partene. Ved gjennomføring av fokusgruppeintervjuet møtte alle informantene etter skoletid. Undersøkelsen ble gjennomført på skolen, som en naturlig arena og i et av de kjente klasserommene elevene hadde tilhørighet til. Ved oppstart av intervjuet leste vi sammen teksten for» Informert samtykke». Hvor informantene signerte samtykket ,og fikk en kopi av skjema. Ved gjennomføringen av intervjuet var jeg selv intervjuer og moderator. Halkier sier i boken Fokusgrupper, «at den som leder undersøkelsen, selv kan fungere som moderator.» (Halkier, 2010, s.44) Fokusgruppeintervjuet benyttet den samme intervjuguiden som spørreundersøkelsen, men i intervjuet ble det naturlig at dialogen kunne gå frem og tilbake imellom informantene ,og de ulike spørsmålene. Gjennom fokusgruppeintervjuet opplevde jeg at gruppen fremsto trygg og at de torde komme med innspill og uttalelser om sine opplevelser, på en slik måte at selv om de flere ganger var uenige, var ikke dette til hinder for at alle ble godt ivaretatt og fikk sagt det de mente. I mange sammenhenger kan en slik utveksling av meninger, bidra til at enkelte av elevene kan dominere intervjuet. «Moderator må ha føling på om gruppens sosiale dynamikk fungerer, og kan eventuelt dempe dominerende personer.» (Halkier, 2010, s.71)



I denne sammenhengen var det positivt at informantene kjente til hverandre, da dette kunne gi en opplevelse av tilhørighet og trygghet, noe som gjør det lettere å dele sine meninger i et fellesskap.

Gjennomføring av intervjuet tok ca. 1 time og 27 minutter. Og gav nok utfyllende data. Informantene var engasjerte, og under flere av spørsmålene tok informantene ordet ettersom de ønsket å kommentere, eller dele opplevelser. Når de var enige, bekreftet de den andres utsagn. Men kunne også komme med flere innspill og andre betraktninger på det samme spørsmålet. Noen ganger valgte jeg en meningsutveksling der informantene etter tur delte sine synspunkter. Ved et par enkelttilfeller der spørsmålet skapte dialog mellom få av informantene, stilte jeg spørsmålet igjen så alle kunne få svare. For selv om alle informantene var inkluderende, vil allikevel noen lettere ta ordet enn andre. «Moderator skal være med å spre trygghet og sørge for oppmuntring til å uttale seg.» (Halkier 2010 s.71)

Intervju i en gruppe fører med seg mange positive kvaliteter, men det er også forhold som kan påvirke situasjonen negativt. «I enkelte tilfeller vil gruppen kunne holde tilbake informasjon, om gruppedynamikken ikke åpner opp for gjensidig dialog og fremstår overkjørende eller kaotiske. Gruppeintervjuer kan også hindre individuelle synspunkter å komme fram.» (Ringdal, 2013, s.247) Som informantene selv påpekte, var de fornøyd med at de fritt kunne dele synspunkter, og at det å snakke i et mindre fora gjorde dette lettere.

I denne sammenhengen må også intervjuer ha et blikk på egen rolle. For min del handlet det om å ha fokus på at spørsmålene ble forstått, samtidig som man skulle la samtalen foregå mellom informantene. En for aktiv og kritisk moderator i en slik sammenheng kan medføre at viktig informasjon går tapt. «Som en reaksjon på intervjuers dominans vil noen intervjupersoner holde informasjon tilbake eller snakke utenfor tema.» (Kvale & Brinkheim, 2015, s.52) Det ble derfor viktig for meg å innta rollen som forsker uten å bli personlig, og samtidig kunne minne informanten på hva de diskuterte, uten å legge føringer for hva elevmentorene skulle mene. Men i etterkant av intervjuet og ved utarbeidelsen av funn og drøfting av resultater, er det viktig å erkjenne at et intervju er uansett tilnærming, aldri preget av gjensidighet. «Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltagere, da forskeren definerer og kontrollerer samtalen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22) Fordelen med et fokusgruppeintervju er at samtalen stort sett foregår mellom informantene.

#### 4.4 Tematisk analyse

Inspirert av psykologene Braun og Clarke (2006) har jeg valgt en tematisk analyse for mitt prosjekt. Jeg vil også støtte meg på teori fra Thagaard, samt Kvale og Brinkmann.

Ifølge Braun og Clark er en tematisk analyse ikke tilknyttet et spesifikt teoretisk rammeverk, og kan benyttes ved mange ulike kvalitative undersøkelser. «Gjennom sin teoretiske frihet, gir tematisk analyse en fleksibel og anvendelig forskningsverktøy, som kan potensielt gi en rik og detaljert, men likevel kompleks redegjørelse av dataene». (Braun & Clarke s 78) Sett i lys av dette forskningsprosjektet vil undersøkelsene vektlegge mange ulike temaer, elevene vil kunne belyse, og slik sett gi muligheter for et rikt og detaljert materiale, som vil være godt egnet for denne metoden. I tråd med hva Thagaard (2018) sier, «vil vi når vi utfører temaanalyse ,rette oppmerksomheten mot tema som er representert i prosjektet.» (s.171)

I undersøkelsene har informantene gjennom hvert enkelt spørsmål avdekket ulike tema og fenomener ungdommene mener om det psykososialt arbeide.» For å kunne utføre sammenligninger innenfor hvert tema må vi kode og klassifisere dataene på en helhetlig måte». ( Thagaard ,2018 , s.171) Slik sett er tematisk analyse i tråd med de vanligste metodene for analyse gjennom koding og kategorisering. En viktig metode i analysearbeidet er koding. «Å kode betyr å kategorisere intervjuuttalelser.» (Kvale & Brinkmann,2015, s 226) Ulike måter å arbeid med koding , kan komme tilsynet ut fra hvilken filosofisk tradisjon man arbeider ut i fra. Hvor jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Kodingen kan være inspirert av fenomenologi og hermeneutikk, (Kvale & Brinkmann, 2015, s.222) Tematisk analyse innebærer også at man søker etter mønster på tvers av datamateriale.

I følge Braun og Clarke kan et tema i datamaterialet være identifisert ved « enten induktiv eller deduktiv måte.» (Braun & Clarke,2006, ,s.83) Man kan også kombinere disse to, En induktiv tilnærming betyr at man analyserer temaer som er identifisert knyttet til data selv. Mens en teoretisk tematisk analyse vil være drevet av forskerens teoretiske eller analytiske interesse. (Braun &Clarke,2006, s. 83) I denne sammenhengen har jeg arbeidet ut fra en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i oppgavens teorigrunnlag, men vil i gjennom kodingsprosessen også ha et åpent sinn, og se at her kan intervjuet frembringe ny kunnskap om tema. «Temaene identifiserer også gjennom en semantisk eller laten nivå «( Boyatris,1998 referer i Braun & Clark ,s.84) «Ved en semantisk metode vil forskeren la temaene bli identifisert ut fra den overfladiske betydningen, analytikerens er ikke ute etter noe utover hva deltageren har sagt eller skrevet.» , mens tematisk analyse ved latent nivå «undersøker de

underliggende ideene, forutsettingene, konseptene og ideologiene «.(Braun & Clarke,2006, s. 84) I denne sammenhengen vil jeg hovedsakelig ta utgangspunkt i en semantisk metode, hvor jeg vil forhold meg til det tekstmateriale slik det er beskrevet med elevenes ord. Men jeg vil også analysere materialet ut fra et latent nivå. Elevens beskrivelser kan i enkelte sammenhenger peke i retning av flere

For å vise til oppgavens fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, sier Braun og Clarke(2006) at analysen innebærer at man konstant beveger seg frem og tilbake mellom hele datamaterialet, og de koder man har funnet og som man analyserer «Analysen er ikke en lineær prosess hvor man bare kan flytte fra den ene fasen til den andre. Man må bevege seg frem og tilbake i analysen etter behov. «( Braun & Clarke, 2006 s 86)

**De ulike fasene :** I denne første fasen handler det om å få en oversikt over datamateriale. I følge Braun og Clarke (2006) er det viktig å fordyper seg i dataene i et slikt omfang at man «blir kjent med dybden og bredden av innholdet.» (s. 87) I mitt tilfelle besto dette av en skriftlig undersøkelse og et fokusgruppeintervju. Jeg transkriberte intervjuet og satte dette opp som en dialog, og skrev ned ordrett informantenes uttalelser. «Det er viktig at transkripsjon beholder informasjon du trenger fra intervjuet, og skrives på en måte som er ‘sann’ mot dets opprinnelige natur.» (Braun & Clarke,2006,s.88) I spørreundersøkelsen skrev informantene besvarelsene sine selv, og tekstmateriale har blitt satt sammen ut fra spørsmålene informantene har svart på. For å få en god oversikt, har jeg lest tekstmateriale fra begge undersøkelser flere ganger. «Å fordype seg i dataene, krever vanligvis gjentatt lesing av datamaterialet og at man aktivt leter etter betydninger og mønstre.» (Braun & Clarke , 2006,s.87)

Fase 2, er den innledende fasen for koding. Her valgte jeg å sammenfatte tekstmateriale i undersøkelsene hver for seg, med utgangspunkt i de spørsmål som intervjuet vektlagt. Dette for å få en oversikt over hva informantene mente, samtidig som jeg kunne utarbeide koder fra det aktuelle tekstmateriale. I følge Braun & Clarke (2006 ) er det en fordel å kode så mye som mulig. Etter hvert som flere koder ble fremtredener plasserte jeg de de ulike kodene i grupper for å få en bedre oversikt.

I fase tre begynner man å lete etter tema. De ulike gruppen jeg allerede hadde plassert mange av kodene i, kunne fungere som tema. Braun & Clarke (2006) sier at disse kan danne både undertema og bli en del av hovedtemaene. Noen eksempler på koder plassert i undertema viste til «ledererfaring,» »andreperspektiv» og «læringsmiljø» Men i denne fasen må man

være enda mer kritisk til tekstmateriale og funn som presenteres. I en analyse handler det heller ikke om, som Braun & Clarke (2006) påpeker, at det er det som omtales mest som blir et tema. Dette handler også om hva som er relevant for den oppgaven som skal skrives. Jeg hadde nå funnet frem til noen hovedtema jeg tenkte var aktuelle, men for å være sikkert krever analysen at jeg kritisk gikk igjennom tema

Fjerde fase: Etter å satt de ulike temaene og kodene sammen i en tabell, så jeg som Braun & Clarke (2006) sier, at enkelte tema ikke inneholdt nok relevant data for å bli et hovedtema. Noen undertema kunne slås sammen til større tema. Etterhvert definert jeg 3 hovedtema.

I fase fem sier Braun & Clarke, 2006 at «dette handler om å definerer de temaene man har funnet og analysere de data som temaene dine inneholdt.» (s.92) Ved å indentifisere hva temaene handler om, og hvordan disse kan ses i sammenheng med problemstillingen, vil forskeren ha en oversikt over om dette er relevante tema, og kunne for seg selv og andre forklare hva de representerer. Disse presenteres i resultatkapitlet.

Fase 6. Etter å funnet de aktuelle hovedtemaene for oppgaven, skrives en rapport. Braun & Clarke (2006) sier at «funnene skal presenteres for leseren, på en slik måte at man opplever at dette er pålitelige og troverdige data.» (s.93)

## 5. Resultater

I dette kapitlet vil jeg vise til funn hentet fra spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuet. Disse presenteres hver for seg, for å kunne vise til likheter og forskjeller i de ulike undersøkelsene. For å skille mellom informanter og elever, benyttes betegnelsen mentor /informanter ovenfor elever som er elevmentorer i Drømmeskolen. Begrepet elever benyttes om nye elever i videregående opplæring. Men det er viktig å vite at alle er elever ved samme skole. Funnen fra undersøkelsene viser ingen store forskjeller i informantenes uttalelser med tanke på kjønn, alder og studieretning. Med bakgrunn i en tematisk analyse, beskrives undersøkelsene ut fra tre overordnede tema.

«**Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen**» Tema vektlegger informantenes beskrivelse av ønske og motivasjon for å være et medmenneske, skape en god og trygg skolehverdag for elever, og hvordan elevene opplever deres bidrag.

«**Elevenes selvutvikling**» Denne tema viser til at informantene beskriver egenutvikling på mange ulike områder i møte med Drømmeskolen.. Deres erfaring i møte med nye elever, viser også til elevenes selvutvikling ,gjennom deltagelse i oppgaver og aktiviteter også fremmes.

«**Elevmedvirkning**» Dette tema handler om at informantene beskriver erfaringer de gjør seg i samarbeid med medelever og ressurspersonene. Informantene viser i sine besvarelser at de stiller kritiske spørsmål til opplegget og ansvarsområder, og slik sett belyser de positive og negative sider ved programmet og egen rolle. Tema viser også til at elevene medvirker til eget klassemiljøet , klasseregler og inkludering.

### 5.1 Funn fra spørreundersøkelsen.

#### Tema. 1 Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen

I arbeidet med funn fra spørreundersøkelsen kunne man tidlig se at det dannet seg noen tema knyttet til hva informantene vektla i sine uttalelser. Når jeg spurte om hva som motiverte informantene til å bli elevmentorer, ble det fra de aller fleste utalt et ønske om å gjøre noe for andre. Og være til hjelp for de nye elevene, slik at de følte seg trygge og komfortable i det nye miljøet, og at de ønsket de nye elevene skulle ha noen de kunne snakke med. Hvor de beskrev noe av dette slik:» *Være med å påvirke slik at førsteklasingene får det bra på skolen.*» En annen mentor skrev: «*Alle skulle få oppleve å ha noen å gå til, og alle skulle ha noen å snakke med, elevmentorene spiller en viktig del av dette*»

Informantene sa også at de hadde blitt motivert av egne erfaringer, i møte med sine elevmentorer da de var nye på skolen . Opplevelsen de hadde knyttet seg til , var at de følte de hadde noen å gå til, noen som hjalp dem med å bli kjent med skolen og de andre elevene i klassen, samt være en trygghet i en ny skolehverdag.

*«Jeg syntes det var veldig hjelpsomt å få hjelp av de eldre til å bli bedre kjent med de i klassen min, ettersom jeg kjente veldig få i klassen min « , og «Mentorene jeg hadde gav oss trygghet og en bedre mulighet til å få snakke , som kanskje vi ikke hadde hatt ellers.» Som en kontrast til dette, var det bare en informant som svarte at hun ønsket å gjøre en bedre jobb , enn de elevmentoren som hadde vært i deres klasse.*

Når informantene snakket om hva de mente de kunne bety for de nye elevene, vektla informantene begrepene trygghet, tillit og til å stole på og flere av informantene nevner at det betyr en del for nye elever å snakke med noen som er jevnaldrende.

*«Jeg tror at elevmentoren er en person nye elever kan se opp til på en annen måte enn de ser opp til voksne. Siden vi også er elever blir vi sett på en annen måte» en annen informant sa at : « Jeg tror jeg har gitt dem mulighet til å ha noen eldre på skolen å snakke med og spørre om ting» De opplever også at de er til støtte og at de samler klassen, og gjør de første skoleukene mer morsom og uhøytideligere. De mener også at elevmentorene kan personlig bety mye for mange.*

*» Det er andre elever som kanskje ikke har så mange venner, som setter ekstra pris på meg som elevmentor»\_en annen informant sier: « En som viser at det er trygt å være på skolen., og hvor en tredje informant mener at « Jeg tror vi er en person som de for inntrykk av er personer de kan stole på og snakke med. Man ser ofte at de smiler til oss i gangene, så vi har tydelig gjort et inntrykk på dem..*

Tanken om at de også fremstår som et forbilde, blir også nevnt .*«Jeg blir som et forbilde « og en annen sier at «elevmentorene gjør en veldig bra jobb for å hjelpe andre ,og bidrar med noe positivt . Men det er også viktig å vise at noen mener at mentorene kanskje ikke betyr noe særlig for enkelte elever, da ikke alle elever trenger hjelp til føle seg komfortabel ,eller at de selv blir fort kjent med andre. «Jeg tror jeg kan bety mye for noen, men ikke alle. Det er ikke alle som sliter med å finne seg til rette på nye skoler»*

Blant de viktigste oppgavene elevmentorene bidrar til, mente informantene at trygghet og et inkluderende skolemiljø var viktig. En av mentorene beskriver dette slik *«Den viktigste*

*oppgaven som elevmentor ,er å skape trygghet og være vennlig mot alle nye fjes en måtte møte»* og en annen mentor sier: *«Skape et trygt læringsmiljø»* Informantene mener også at inkludering er viktig ,og at dette handler om møte med andre å være en del av klassen . *« Alle skal bli inkludert i klassa si, og alle skal bli inkludert»* og *«Trivsel og inkludering er viktig»* Informantene mener også at de gjør en viktig jobb ovenfor alle elever ved skolen, da mentorene er synlige under ulike aktiviteter og temadager skolen arrangerer. *« Vi skal skape trygghet, og engasjement på skolen blant elevene som går her»*. Nye elever blir møtt av elevmentorer første skoledag, men de er også synlig for alle elever som går på skolen, slik sett er elevmentorrollen noe alle på skolen kjenner til. Informantene snakker også om at fokus skolen har på *«Verdensdagen for psykisk helse»* ,og mener at tema som tas opp i temasamlingene ,bidrar til å sette fokus på viktige budskap og trivselsfaktorer for elevene. *«På dager som Verdensdagen for psykisk helse og vennskapsdagen er disse med å spre budskap, informasjon og glede. Vi er valgt av en grunn, så vi er hjelpsomme og støttende, noe som kan være til hjelp for skolen generelt.»* En annen informanter sier kort og konkret. *« At vi snakker om de viktige temaene»*

Av temasamlingene, mener alle elevene at den første samlingen Drømmeklassen.<sup>1</sup> er den viktigste samlingen, da den bidrar mest til at elevene blir kjent ,og at oppgavene som utføres hjelper ungdommene til sammen å ha fokus på et godt klassemiljø. Slik denne samlingen beskrives, handler dette om aktiviteter som vektlegger det å lytte til andre, fortelle om egne interesserer , lek og spontanitet, og det å reflektere over hva som skal til for å skape et godt klassemiljø .

Et begrep som ungdommene allikevel benytter på ulike måter om oppgaver og aktiviteter, er ordet kleint. Men i møte med de ulike lekene og oppgavene ,har mange av informantene gjort seg erfaring med at dette fungerer godt i møte med elevgruppen og bidrar til at man blir fort kjent. En mentor sier: *«Har hatt en del artige, kleine bli-kjent-leker. Dette setter ganske kjapt i gang sosialiseringen.»* En av de andre elevmentorene sier at: *«Tenker kanskje at dette er den viktigste samlingen. Her har jeg av egne erfaringer erfart , at man finner folk med like interessers. En veldig bra kick-off»* En av de mer utdypende beskrivelsen informantene gav forklarte at:

*« Denne samlingen er den beste, morsomt og letteste å gjennomføre Dette er tema om å bli trygg, da går det ikke så mye på seg selv, men det å løsna gruppa, gjøre det morsomt og*

*lettere for klassen og gjennomføre. Det er korte, enkle og gode leker som gjennomføres og som passer bra inn»*

Informantene trekker frem at elevmentorene også bidrar med andre trivselsskapende aktiviteter. Flere viser til samtale med gruppene. De opplever også at elevene seg i mellom , og klassen som helhet, blir flinkere til å snakke sammen etter hvert som elevmentorene og ressurspersonene gjennomfører ulike samlinger. *«Klassen blir bedre og bedre til å snakke med hverandre hver gang vi er der, så det er tydelig at de blir bedre som klasse på det å samarbeide og snakke med hverandre, det å være ærlig med hverandre.»* En av de andre elevmentorene sier: *«Vi har fått de til å snakke mere sammen og fått til bedre gruppemiljø.»*

Om de andre temasamlingen, sier informantene at de opplever at temasamlingen Vennskap er en viktig samling, men at den kan være krevende fordi man blir mer personlig. Det nevnes av noen at man trenger mer tid enn de får til rådighet, og at tekstmaterialet kan forbedres slik at det blir litt lettere. De fleste er fornøyd, og noen forteller om at elever åpner seg og forteller om sine erfaringer ,og hva de mener er viktig i et vennskap og klasse miljø, at elever tenker over hvilket miljø de vil være en del av ,og at det kan styrke klassen. Noen mener at den er litt for lik første tema samling, og noen få tenker at tema og oppgavene er litt kleint å snakke om.

Men noen av sitatene hentet fra informantenes beskrivelse viser at : *«Jeg synes denne timen er ganske spesiell. Flere som har vært stille i klassen tidligere ,åpnet seg og fortalte om sine vanskeligheter med venner. Vi droppet noen aktiviteter fordi vi tenkte det var viktig å bare få snakket ut om elevenes tanker rundt vennskap og hvor vanskelig det kan være å passe inn. Dette tror jeg var med på styrke klassen veldig. Kanskje de også ble mer trygge på å snakke åpent rundt hverandre.»*

Ellers nevnte informantene at samlingen fikk elevene til å reflektere over hva de forventer av hverandre og hvordan man skal være en god venn. I temasamlingen God nok ,mener de fleste informantene at de synes temasamlingen formidler et viktig budskap , da elevene må tenke over at man er bra nok. *«Tenker det er bra å bli minnet på at man er bra nok. Det gjelder for alle»* og *«Denne samlingen viser elevene at de er gode nok, dette er positivt.»* Men denne samlingen ,opplevs også som en av de vanskeligste ,fordi man må velge å dele mer om seg selv. Noe mange kan synes er utfordrende. *«Man må være presis på forskjellen mellom selvfølelse og selvtillit. Relativt få ønsker å dele personlige opplevelser, både av elever og mentorer.»* Et utsagn som viser at informantene er bevisst ,utfordringer andre elever kan ha i møte med oppgavene



## **Tema. 2 Elevenes selvutvikling.**

*«Jeg har aldri vært glad i å ha fremføringer i klassen, men som elevmentor er man i klassen og snakker om ulike tema. Da får jeg utfordret meg på noe jeg synes er vanskelig og ganske nytt.»* En annen mentor sier at Drømmeskolen er :*«Motiverende fordi du er med på et opplegg sammen med andre ,og da kan jeg skape nye bekjenskaper».*

Flere elevmentorer viser til selvutvikling, ved at de beskriver flere områder de har øke sin kompetanse og ferdigheter på, og et av sitatene til en av elevmentorene viser til noen av disse faktorene. *«Jeg har lært mye om hvordan man oppfører seg som ansvarsperson og hvordan man kan lede en gruppe. Gruppearbeid og samspill, samt forberedelser har jeg også lært mye om.»* En annen elevmentor sier:» *Jeg har lært å samarbeid bedre, ha kontroll på møter osv.»* Igjen ser man ordet samarbeid, og flere bruker ordet kontroll om situasjoner, møter etc . Andre beskriver dette som *«Jeg har lært at det er viktig at alle i gruppa møter opp, og at vi er forberedte til det vi skal gjøre i klassen «*

*«Jeg synes jeg har fått utviklet lederegenskapene mine»,* sier en av elevmentorene, en annen mentor sier: » *Jeg har blitt flinkere på å holde foredrag fremfor folk som jeg ikke kjenner.»* og noen har gjort seg erfaringen med at:» *Jeg har lært at det går fint å være elevmentor selv om man ikke er veldig glad i å snakke foran mange folk. Du kan være med å påvirke hvor mye du skal si, og det går jo egentlig fint. «*

Til slutt viser de også til ,at de har blitt flinkere til å ta initiativ ,og at de har blitt mer utadvendt. *«Å være mer utadvendt ...»* er et sitat flere har erfaring med. *«Som elevmentor har jeg blitt tryggere i å stå foran folk å snakke, blitt tryggere på meg selv, og utviklet meg som person»* *«Jeg har også lært meg å sette ord egne følelser i gruppesammenheng»* sier en av elevmentorene, på spørsmål om hva de har lært av å være elevmentor. *«Jeg har lært hvordan man er et forbilde for nye elever ved skolen og hvordan man viser den beste siden av seg selv for å motivere andre.»* er også et svar på dette spørsmålet.

## **Tema.3 Elevmedvirkning**

Dette tema viser til både mentorene og elevenes medvirkning til utvikling av programmet, elevenes klassemiljø og det å uttrykke egne meninger i et felleskap. En viktig ferdighet i gjennomføringen av programmet ,er mentorenes evne til å samarbeide.

I besvarelsen påpeker flere at de har et godt samarbeid med sine med-mentorer, og sier at de har : *«Godt samarbeid»* , og : *«Bra, vi har blitt gode venner!»* De fleste opplever ressurspersonene som en viktig støtte i klassen og at de sørger for at avtaler med kontaktlærere er i orden ,og har oversikt over utstyr og veileder i forkant av samlinger. *«Det har vært et godt samarbeid, vi har fått det utstyret vi trenger til samlingen og møtene har også blitt lagt opp på en god måte.»*

Men mange sier også at ressurspersonene er noen de møter kun rett før samlinger, *«Vi har bare hørt fra ressurspersonen når det ble aktiviteter. Det som var bra var at vi forsto hverandre, og kom frem til en plan med en gang. Det som var mindre bra var at det var lite prat imellom oss.* Men noen opplever også at samarbeidet butter, da ikke alle mentorene har et like stort engasjement *«Det har gått ganske greit, men det er noen som ikke gir like mye innsats som andre, som dermed gjør det litt vanskelig å finne på noe gøy med klassa.»* Av andre utfordringer med samarbeid nevnes at elevmentorene har forskjellige timeplaner og at de gjerne skulle vært mentorer på samme studieretning som elevene.

Konstruktiv kritikk er også noe elevmentorene viser at de kan formidle. Det meste av kritikken handler om at de kan synes oppgaver er kleine, at temasamlingene kan ha for like oppgaver, og de mener også at ungdommen trenger mer tid på å kunne dele erfaringer med andre. *«Noen ganger er det vanskelig å prate foran elevene»*, og *«det kan være litt vanskelig med tanke på at man gruer seg til å snakke foran klassen»*

Informanten sier også at de kan opplever utfordringer i å skulle ha kontroll, ansvar og klare å engasjere så mange elever på en gang. : *«At absolutt alle i klassa skal bli sett er ganske vanskelig å gjennomføre, når man bare er tre elevmentorer i en klasse.»* Men ved å prøve og ta ansvar for å gjennomføre alle sider av programmet, viser de også til vekst i form av de også mestrer disse situasjonene. Ellers er de opptatt av å sette grenser for seg selv og reflekterer over egen rolle . Særlig i møte med elever som kan ha psykiske eller sosiale vansker. En mentor uttalte at: *«I min klasse kan noen ting være utfordrende, det er flere som sliter psykisk og mange synes det er slitsomt å ha en time med elevmentorer der vi snakker om klassemiljø. Så jeg synes det er vanskelig å motivere alle til å henge med»* De påpeker egne begrensinger, men også viktigheten av at de skal fremstå som medelever og plasser derfor ansvar hos ressursperson og kontaktlærer.

De ønsker også mer tid til å bli kjent med hverandre , for bedre kunne samarbeide. Men syns at selve opplæringsdagen gir dem mange nyttige erfaringer. En av elevmentorene sa: *«Jeg synes opplæringen jeg fikk var veldig bra, med tanke på at det satt av en hel dag ,og at det opplegget*

*vi hadde den dagen var veldig morsomt, lærerikt også var det fint å kunne møte andre og snakke med de.» En annen informant uttalte at: «Opplæringsdagen var veldig bra. Jeg kom dit nervøs og kom ut igjen veldig glad og åpen. Det var den klart beste måten å starte på, hvor vi bare ble kasta rett ut i det og måtte bare kaste oss etter.»*

De erfarer også at de har lært mye om å ta ansvar , «*Jeg har lært at det krever ansvar og vilje å være elevmentor*» . «*Jeg har lært mye om hvordan man oppfører seg som ansvarsperson og hvordan man kan lede en gruppe.*» En annen informant sier : «*Gruppearbeid og samspill, samt forberedelser har jeg også lært mye om.*» Og gjennom sine refleksjoner, har de forstått hva som kreves som elevmentor. «*Jeg visste at det å være elevmentor betydde mye mer enn å slippe undervisning og få gratis mat, men nå når jeg har vært elevmentor, har jeg mer forståelse for at et slikt opplegg krever mye mer enn man er klar over*»

**Oppsummering av funn fra spørreundersøkelsen.** De fleste informantene sier at det å gjøre noe godt for andre, og det å utvikle ledererfaringer, var det som motiverte de mest til å bli elevmentor. I denne rollen har de også erfart at de kan bety mye for mange elever ved å gi støtte, være en å snakke med, jevnaldrendekontakt og skape trygghet i møte med nye skole. De beskriver også at egne erfaringer i møte med sine elevmentorer året før, bidro til at de ønsket å gjøre en like god jobb selv. De beskriver at de har lært hvor mye som kreves for å engasjere andre. Og ta ansvar gjennom å kunne møte presis, forberede samlinger, samarbeide med de ulike involverte, og det å bruke seg selv som verktøy for og motivere andre til å delta. De mener at aktivitetene og temasamlingene formidler viktig budskap, bryter isen og bidrar til sosialisering. Og at selv om temasamlingen kan være vanskelig, setter disse fokus på klassemiljø, viktigheten av å være en god venn og får elevene til reflektere over egen selvtillit og selvfølelse. Noen av elevmentoren snakker også om at de selv har fått bedre selvtillit, ved å utfordre seg selv til å snakke foran andre, dele egne tanker og følelser.

### **5.1.1 Funn fra fokusgruppeintervju**

#### **Tema 1. Elevenes trivsel og velvære hos elevene.**

En av motivasjonsfaktorene for informantene i foksugruppeintervjuet handlet om å hjelpe andre, men også det sosiale aspektet var viktig. Det å gjøre noe sammen i fellesskap som har betydning for andre, var noe flere hadde snakket om, og en informantene uttalte: «*Kunne engasjere seg sammen om noe som betyr noe*» Det å ha engasjerte elevmentorer oppleves også som viktig. Og de snakker om at for å gjøre noe for andre og motivere dem

krever det at man byr på seg selv .En av informantene uttrykker gjennom egenerfaring at.«  
*Jeg følte meg heldig med mine elevmentorer som møtte oss i klassen første skoleår. De var engasjerte og morsomme og tulla,»* og påpeker samtidig at dette ikke er noe alle elevmentorer gjør.

Flere av informantene er enig i at skal du være elevmentor, må du by på deg selv . Når jeg spør om hva de tror de betyr for de nye elevene, mener mange av mentorene at de bidrar til at nye elever blir kjent med hverandre , at de kan bety personlig en del for de elevene som trenger det mest. Men også være en støtte for klassen og være en rollemodell. Informantene er enige i at de opplever den første uken som den viktigste uken. Det er nå de møter de nye elevene for første gang. De deltar i klassen med temasamlingen Drømmeklassen.1, og når det arrangeres grillfest og aktiviteter, tar elevmentorene sammen med ledelsen ,ansvar for gjennomføring av arrangementet. Noe av det informantene vektlegger som den viktigste oppgaven de bidrar med, handler om å gjøre de nye elevene trygge, at de blir kjent med hverandre og at de har det bra. «*Elevmentorene hjelper folk til å bli kjent med hverandre «*

*og «Elevmentorene bør fokusere på det generelle ,skape god stemningen»* Samtidig så er de også beviste på at det alltid vil være elever som vil falle utenom opplegget, som ikke vil trives og som av personlig utfordringer ikke vil delta i like stor grad som andre elever under temasamlingen. «*Jeg har erfaring med en elev i år som var sjenert og usikker. Men slik er det, og jeg tror ikke du kan gjøre noe for alle»* Men de tror allikevel at de er til hjelp for de fleste elever «*sSelvfølgelig er det jo alltid noen som kan falle utenfor. Men det hjelper jo de aller fleste «* Og viser slik sett til, at det er et viktig poeng at elevmentorene kan bidra ovenfor elever som føler at de trenger noen å snakke med «*I fjor så var det en jente som virket ukjent i ny klasse og følte seg trygg fordi hun hadde elevmentorene i klassen. Det var flere ganger i løpet av året at hun kom opp til meg bare for å snakke om noe «* En annen mentor sier at: «*Det viktigste er jo at elevmentorene er der , men at vi vet at vi ikke kan fikse alt ,men at vi kan gjøre det bedre, gjøre det mindre problemfritt»* Men de legger til at man ikke kan tvinge frem noe hos elevene ,da ikke alle elever klarer å være like åpne og delta. Det blir også snakket om viktigheten av å ha en ressursperson som er engasjert i mentorarbeidet. «*Viktig å ha ressursperson som byr VELDIG på seg selv. Det skaper ro hos mentorene. «*

Trygghet er et begrep som informantene vektlegger i diskusjonene ,og en av informantene sier : «*Jeg håper de føler seg trygge ,»* og en annen sier at : «*Vi er der for gjøre at de føler seg såpass trygg ,sånn at de klarer å skape et godt forhold til de andre»* I det de snakker om

betydning av å få venner synes de det også er viktig at man snakker om at ikke alle i en klasse kan bli bestevenner, men at de bør også fokusere på interesser, og respekt i møte med hverandre.

*«Ærlighet når vi lærer bort ,og sier at vi kan ikke alle bli bestevenner, men respekterer hverandre «* For å bedre kunne se de som virkelig sliter ,mener man at ungdommer også må kunne skille på hva som er mobbing, og en teit kommentar. Og peker på at de som virkelig blir mobbet , kan få mindre fokus hvis de som blir krenket av lite roper høyest. Og sier at : *«Det blir det vanskeligere for de som faktisk blir mobbet»* De er også opptatt av at ungdom må kunne vite hva depresjon faktisk er , slik at de ikke bruker begreper feil og undergraver det det faktisk betyr. *«Man har lett for å si at man er deprimert, når man har vært lei seg noen dager, det undergraver og ikke respekterer hvor seriøst og alvorlig depresjon er»* Som intervjuer for jeg en følelse av at de referer til egne erfaringer ,enten i møte med andre eller seg selv. Men dette er bare min opplevelse og jeg velger å ikke gå videre inn i spørsmålet, men en av mentorene sier : *« Hvis vi snakker ut fra erfaring har jeg mange ganger i livet hatt perioder hvor jeg ikke er forøyd med meg selv»*

De er også opptatt av at hvordan vi har det, henger også sammen med hvordan vi ser på oss selv. En av informantene mener at *«Hvordan vi tenker, spiller også inn på hvordan vi oppfatter oss selv. For det er jo ut i fra hvor du» kommer fra» her i verden som sier noe om du føler deg bra nok, eller om du aldri kommer til å være bra nok -og det er to helt like legitime påstander, begge to er akkurat like riktig.»* Noe flere er enige i. For å kunne trives er det også viktig at alle inkluderes, mangfold blir noe informantene velger å snakke om. De tenker at i dagens samfunn møtes mange kulturer, men også mange ulike personligheter. *«Mangfold er viktig, kanskje blir det litt borte».* En annen av mentorene sier at: *«Ja det er ikke bare med tanke på kultur, selv om det spiller en rolle, men fordi vi er individer «*

Videre i sine refleksjoner tenker også informantene at ungdom trenger å se en sammenheng og finne mening i det de driver med. En av informantene sier det slik: *» Jeg tror at hele kjernen i dette med psykososialt arbeid ,er at det handler om å finne en eller annen mening i noe»,* hvor en av de andre mentorene svarer :*«Jeg skal forstå at jeg er et sammensatt prosjekt og man kan finne sammenheng i samhold, men også i et mål å strebe etter.*

## **Tema 2 Elevens selvutvikling.**

Som en av motivasjonsfaktorene opplevde informantene at det å måtte søke om å bli mentor ,og beskrive hvorfor de var egnet som elevmentorer , bidro til at opplegget fremsto

som «*seriøst og eksklusivt*» En av mentoren sa at : «*Når man har vært på intervju ,så blir det et ønske om å ville gjøre denne jobben*» «*Noe flere av informantene er enig i.*

Tilbakemeldinger fra voksne som deltar i arbeidet er også viktig .Det å få bekreftelser på det arbeidet man gjør, bidrar til at man ønsker å yte mer «*Etter første besøket gjorde at jeg ble motivert for mer, da jeg fikk tilbakemelding fra kontaktlærer i klassen vi besøkte, om at jeg hadde gjort en god jobb. Så da tenkte jeg ,da kan jeg fortsette med dette.*» «*Ledererfaring var også en motivasjon og mente de lærte mye om dette ,i løpet av rollen som elevmentor. I samtalen ble det sagt : «*Et fint sted å starte hvis du vil ble en leder innenfor ulike ting i livet . Man bygger veldig erfaring i hvordan man leder, og det er et godt grunnlag å ha.*»*

Alle informantene var enig i dette . Men de er også enig i , at det er viktig at alle tar like stort ansvar. Mentoren med mest erfaring for ofte mer av ansvar og en av informantene sier at: «*Vi har også tatt på seg et ansvar som gjør at vi ikke bare kan gi oss nå*», og flere viser at de blir irriterte når andre mentorer ikke tar ansvar på den måten de mener de bør. Informantene sa også noe om hvordan de selv hadde opplevd i møte med sine mentorer, og at dette hadde spilt en rolle for egenmotivasjon for selv å ville bli elevmentor. En av informantene beskriver dette som at :«*De elevmentorene jeg møtte på vg1. gjorde en spesielt god jobb. Som gjorde at jeg ville gå inn å gjøre en like god jobb*» . Men det krever en del innsats og informantene sier at noen klasser kan by på en utfordring. De snakker om at enkelte klasser er veldig stille og beskjedene, mens andre klasser lager mye «drama» . Men at det også ligger læring i å håndtere disse situasjonene. «*Du kan få en klasse hvor det er mye drama, eller hvor noen ikke tør å åpne seg like mye*» En annen informantene sier: «*Du lærer også veldig mye på en måte, fordi det krever mer .Det er noe med å gå inn i klasser og skulle motivere disse elevene.*» Dette med å håndtere ulike situasjoner er også noe de mener de har lært mer om.: «*Jeg har lært, og fått erfaring med som elevmentor, at du møter nye mennesker hvor du må håndtere ulike situasjoner.* Informantene har også gjort seg erfaringer med hvor mye man må gi av seg selv i mange situasjoner, for å motivere og engasjere andre til deltagelse.. «*Jeg har lært å kunne håndtere bedre andre mennesker. Også vet du noe om hvor mye du må faktisk gi av deg selv for å få noen til og være med*»

### **Tema. 3 Elevmedvirkning**

Fleksibilitet i gjennomføringen av opplegget beskrives av informantene som viktig, hvor det å stille forberedte , kunne improvisere , og tilpasse oppgavene til elevgruppen, har betydning for å gjøre et godt arbeid. «*Viktig å ikke skulle ta alt så seriøst, man merket at jo nærmere*

*man bare følger helt oppleggene, jo verre blir oppleggene .Når ting har gått litt trott har jeg tatt en del infinitiv, og begynte å improvisere litt også. » Budskapet som kommer frem er at «Det er når du improvisere, du snakker fra hjertet» Noe av elevmentorenes begrunnelse for å ikke følge opplegget ,handler om at ved bruk av for eksempel verktøyet Ha-det bra-figuren. Da de synes at det var «kleint «å bruke den igjen på neste samling ,og mener at tiden de bruker på å forklare oppgaven og sette i gang gruppearbeid, kan forhindre samtaleid og diskusjon i klassen. «Vi brukte mer tid på å få folk aktive « og « Det å få med fler med i diskusjonen , syns å funke langt bedre» Informantene legger også merke til at noen elever vil falle utenom.*

I denne sammenhengen spør jeg om hva de tenker om deres rolle i møte med de elevene. Her svarer informantene at de tenker at man ikke kan gi elevmentorene ansvaret, men at dette bør ligge hos kontaktlærer og ressursperson, da elevmentorene ikke kan kjenne til alle utfordringer elevene måtte ha. » *Det er litt vanskelig hvis vi skal sitte sammen med dem og vi ikke vet hva de har slitt med tidligere i livet ,og de kan ha ulike vansker. Det må vi som elevmentor også akseptere at vi ikke bare kan. Du er liksom ikke psykolog.» , noe som støttes av de andre informantene og en annen mentor sier at «Ansvaret til en elevmentor bør ligge på et kompis nivå» Men de fleste har erfaring med at kontaktlærer eller ressursperson, griper inn i slike situasjoner. Enkelte erfarer at noen mentorer ikke følger opp klassen og samarbeider like godt, eller har erfaring med at noen slutter i løpet av perioden . Hvor de mener at elevmentorer bør være med i intervjuprosessen fordi de mener de lettere kan se hvem som er engasjert og ikke , og sier dette på ulike måter : «Ingen kjenner unge folk bedre enn unge» , «Hvem er det som kjenner andre elever best? Det er jo elevene.!» samt «Jeg følte at jeg kunne se på opplæringsdagen hvem som ikke kom til å fortsette» Når vi begynner å snakke om temasamlingen, mener informantene at temasamlingen Vennskap er viktig og nyttig, men igjen oppleves samlingen som klein. Som i betydning av at de føler at de er belærende ovenfor andre elever , og mener at alle vet jo hvordan man er en god venn « Vi må gjøre det mye mindre på en belærende måte» Jeg spør hva de tenker da med at vi skal få ungdom til å reflektere. Alle er enig i at de egentlig driver refleksjonsarbeid, men er fortsatt kritisk til måten de jobber med oppgavene på ,og påpeker at «Man må lure dem til å reflektere og det er HER vi bør vise dem hvordan de reflektere og ikke fortelle dem hva de skal reflektere» Ellers uttrykker de at de synes Drømmeskolen er et godt program .« Jeg synes konseptet og prinsippet med elevmentorer er bra, men vi må passe på å ha fokus på å være på samme nivå som elevene, holder man det fokuset er dette arbeidet fantastisk. Hvor en av informantene*

konkluderte med at: *«Ja og derfor må vi tenke mere empowerment, for ,we are all in this together!*

**Oppsummering av funnen fra foksugruppeintervju:** I foksugruppeintervjuet sier mentorene at det det viktigste elevmentorene bidrar til , er skape et trygt læringsmiljø og bidra til at alle blir kjent.De opplever at de har god egenutvikling på dette som handler om lederskap ,og det å ta ansvar i møte med andre i gjennomføring av temasamlinger. De ser også at de utvikler erfaring i å håndtere ulike situasjoner og personer, og ser hva som kreves av personlig innsats for å motivere andre til deltagelse på ulike måter. De ser temasamlingen som samlinger med viktige budskap, men synes at de kan fremstå for like, og beskriver sitt arbeid som noe belærende. Drømmeklassen.1 bidrar til at elevene blir mest kjent med hverandre. Når det gjelder temasamlingen Vennskap, ser det viktigheten å snakke om dette, men mener ungdommene også trenger å vite at ikke alle trenger og bli bestevenner, men at vi må respektere hverandre. Når de snakker om temasamlingen God nok, er det viktig å bidra til at elevene kan skille mellom god og dårlig selvfølelse og selvtillit. Og at mangfoldet vi møter i klassen også må ses i større sammenheng, både kulturelt og på individnivå. Noen elever vektlegger personlige egenskaper i sin fortolkning av begrepet god nok, mens andre ser dette mer i sammenheng med faglige prestasjoner. Ellers mener informantene at Drømmeskolen er et flott konsept.

## **5.2 Sammenligning av funn fra begge undersøkelser.**

Mange av funnene fra de ulike undersøkelsen samsvarer med hverandre. Slik som det å skape trygghet og trivsel for nye elever, og fremme godt klassemiljø. I fokusgruppeintervjuet kan mentorene se tema de diskuterer fra flere sider i møte med de andre mentorene, noe som bidrar til at de ytrer meninger i felleskap ,og må reflektere ovenfor andres og egne utsagn. En av temaene er psykisk helse. Informantene er mer tydelig i hva de mener de bør bidra med overfor elever som kan ha sammensatte utfordringer, og sier de ikke kan kjenne hele situasjonen rundt eleven og at dette må være ansattes ansvarsområde. De er mer bevisst igjennom sine diskusjoner egen rolle, i møte med elever. Hvor de ser at selv om de skal være en støtte, er de hovedsakelig der for å skape god stemning, og være en kamerat. De er også mer tydelig på at programmets oppgaver kan være for like, og at samtale imellom nye elever er vel så viktig som å bruke tid på å forklare detaljerte oppgaver.



## 6.0 Diskusjon

Med bakgrunn i resultatkapitlet vil jeg i kapittel 6 diskutere om funnene fra elevmentorenes beskrivelser om Drømmeskolen, kan ses i sammenheng med «De Fem C.» Jeg vil ta utgangspunkt i de tema som har kommet frem i tematisk analyse, og belyse egenskapene ut fra temaene « Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen » « Elevenes selvutvikling » og «Elevmedvirkning» . «De Fem C» vil i seg selv fremstå som utviklingsressurser som er viktig for en positiv ungdomsutvikling. Samtidig vil enkelte av Bensons interne og eksterne utviklingsressurser også nevnes i diskusjonene. I oppgaven vil egenskapene i Competence - kompetanse, beskrive flere ulike kompetanser som blir gjenstand for diskusjon. Siden ingen av funnene omtaler konteksten familie, vil ikke dette være relevant diskutere. Hovedsakelig vil de fenomener som avdekkes, ses i sammenheng med skolen som arena, og individet i møte med elever og ansatte.

### 6.1 Competence – Kompetanse.

Som tidligere beskrevet har denne C, ulike kompetanser, som her vil diskuteres.

**6.1.1 Akademiske kompetanse.** Akademisk kompetanse er knyttet til fagspesifikke ferdigheter, men omtales også som tilknytningen og forståelse elevene har av skolen som system. (Lerner, 2007 ) Undersøkelsen beskriver ikke fagspesifikke ferdigheter, men kan ses i sammenheng med yrkesfaglig kompetanse .Elevmentorene må benytte sin kompetanse i å planlegging og gjennomføre samlinger, og aktiviteter i samarbeid med ressursperson, hvor ulike akademiske kompetanser blir tatt i bruk. Dette handler om mentorenes evne til å forstå og se en sammenheng mellom hvilket budskap de skal presentere, men også kompetanse til å formidle slik at elevene forstår hva de skal gjøre. I dette ligger det også føringer for at elevmentorene har fått en god opplæring. Funn i undersøkelsen viser til at alle elevmentorer var fornøyde med dette. Hvor en av mentorene uttalte at: *«Jeg synes opplæringen jeg fikk var veldig bra, med tanke på at det er satt av en hel dag ,og opplegget vi hadde den dagen var veldig morsomt og lærerik , også var det fint å kunne møte andre og snakke med dem.»* Men elevmentorene er også avhengig av støtten de får av ressurspersonene. Mange mentorer er dyktige til å ta ansvar. Hvis noe utforutsett oppstår tar de ofte på seg andre mentorer oppgaver , men i dette ligger også viktigheten av at de opplever seg sett for den jobben de gjør ,og opplever mestring.

Elevene er vant til å bli vurdert, og i denne sammenhengen vil dette også være av betydning. Gode tilbakemeldinger skaper motivasjon, og i tråd med positiv ungdomsutvikling viser

Kunnskapsrapporten «Trivsel i skole.» (2015), at motiverte elever oppdager egne talent, stimuleres og utvikler seg i en positiv retning, ( s.11 ) Funn i undersøkelsen viser også at elevene ser seg selv som en del av skolens system . I tema »Elevens trivsel og trygghet i skolehverdagen» beskriver mentorene et ønske å bidra til et godt og trygt skolemiljø, og ser betydningen av eget engasjement for skolen som helhet. «*Alle skulle få oppleve å ha noen å gå til, og alle skulle ha noen å snakke med, elevmentorene spiller en viktig del av dette*»

I denne konteksten opplever elevmentorene eget bidrag som positivt for elevene Men også av skolens ledelse og ansatte er fornøyd med mentorarbeidet. I undersøkelsen kommer dette frem i en av mentorenes tilbakemelding fra kontaktlærer : « *Jeg fikk tilbakemelding fra kontaktlærer i klassen vi besøkte, om at jeg hadde gjort en god jobb...*» Men også tidligere forskning på Drømmeskolen, viser at » *10 av 11 skoler var av den formening at skolen kom til å videreføre mentorordningen.*»

Støtte og anerkjennelse fra lærere og andre i ledelse har betydning. I det relasjonelle forholdet mellom eleven og skolen, vil positive tilbakemelding på arbeidet som utføres, ha betydning for elevens selvfølelse i å benytte sine kompetanser i møte med andre.

Anerkjennelse bidrar til utvikling av selvtillit, selvaktelse og at du opplever deg selv som verdifull i fellesskapet. (Aubert & Bakke, 2018, s 33)

Lerner (2007) sitt fokus på at ungdom må få ledererfaring og må få ansvarsoppgaver, kan man også se som en del av det som handler om akademisk kompetansen, da det også omfatter deltagelse i skolerelaterte program eller verv. I rapporten «Trivsel i skole» beskrives det at elevene som opplever at de blir hørt og har reell innflytelse, vil kunne bidra til opplevelse av mestring, og stimulere utvikling av kompetanse og initiativ til å ta ansvar for egen og andres trivsel på skolen (Larsson, 2000, referert i Trivsel i skole,2015, s.25.) Noe vi finner igjen i Drømmeskolen.

**6.1.2 Kognitiv kompetanse.** Ligger til grunn for viktige funksjoner, slik som blant annet tenkning og læring. Som vi vet ut fra en biologisk utrusning utvikles også våre kognitive ferdigheter seg i samspill med våre omgivelser, slik det beskrives i det bio-psyko-sosiale perspektivet. Barn og unge som har en trygg tilknytning og har blitt møtt med empati og sympati av foreldre, utvikler også bedre sosiale ferdigheter og forståelse for egne og andres følelser. Men Lerner (2007 ) påpeker også at våre kognitive kompetanser handler om vår evne til å være nysgjerrig, kreativ, og komme med ideer. Den forklarer også noe om vår evne til å argumentere for våre meninger, og diskutere tema på vegne av oss selv og andre. Som i dette tilfelle vil være mitt utgangspunkt for diskusjon.

I møte med Drømmeskolen, ut fra Tetzchners ( 2005 ) beskrivelse inngår elevene og mentorene hovedsakelig i en» transaksjon, hvor individet påvirkes av det miljøet den er i.»(s.11) Hvordan de ulike partene i Drømmeskolen påvirker hverandre vil med utgangspunkt i individ↔ kontekst perspektivet , kunne ut fra om elevmentorene har forstått hvilket budskap som skal formidles og hvordan de skaper den samme forståelsen hos nye elever. Men den viser også til mentorenes nysgjerrighet på hva elevene forteller, og hvordan elevene blir møtt når de deler sine meninger og tanker om et tema.

I denne undersøkelsen vektlegges oppgaver som handler om hvordan man kan være en god venn , og hvilke konkrete tanker elevene har om hva som fremmer og hemmer deres selvtillit og selvfølelse . Programmet vektlegger at ungdom skal reflektere over viktige tema som har betydning for dem i møte med seg selv og andre. Og slik vil de meninger som deles også kunne internaliseres som nye perspektiver , holdninger og tanker hos den enkelte.

I mitt møte med informantene ser jeg engasjerte og kreative elever som viser til viktigheten av improvisasjon, nye ideer ,samt endringer som kan være nyttig for programmet. Ut fra tema «Elevmedvirkning» kommer dette frem ved at mentorene mener at vi må kunne improvisere når enkelte oppgaver er vanskelig. *«Når ting har gått litt trott har jeg tatt en del initiativ, å begynte å improvisere litt også»*

De tar til ordet for å kunne fremme flere samtaler , da de mener at de har fått til gode dialoger om de viktige temaene vennskap, og det å føle seg god nok. *«Det å få med fler med i diskusjonen , syns å funke langt bedre»* er en av uttalelsen mentorene gir. Mentorene viser her evne til å gjøre seg opp meninger om endringer som kan være fruktbare for programmet og argumentere for hvorfor de mener dette. Igjennom dialog mellom mentor- elev , og elev-elev vil de ulike partene kunne utvide sin kognitive forståelse av hvordan andre opplever ulike situasjoner , og argumentere for hvordan de best mulig kan skape et godt psykososialt skolemiljø .

**6.1.3 Emosjonell kompetanse :** Som en del av de viktige kompetansene for positiv ungdomsutvikling ligger emosjonell kompetanse. Ifølge Lerner (2007) sier at dette vises ved at «ungdommen har evne til å identifisere, håndtere ,og regulere egne følelser.» ( s. 46 )

Empati handler om å ha oppmerksomhet mot de følelsesmessige og underliggende budskapet i andres utsagn. (Kinge, s 49 ) Begrepet mentalisering er nært forbundet med blant annet empati. Men handler om som Kinge sier, «og kunne se seg selv uten ifra, og tenke over hvordan virker jeg på andre. «(s.100) For å diskutere om elevmentorene innehar og fremmer

emosjonell kompetanse i møte med Drømmeskoleprogrammet, vil elevmentorenes besvarelse ses i lys av dette.

I utgangspunktet ser man elevmentorene som emosjonelt og sosialt kompetente, fordi de allerede har vært igjennom et intervju med ressurspersoner og koordinator hvor de har fremmet sine gode egenskaper som mentor. Men det kan være enklere å forklare hvordan man skal være empatisk i møte med andre, og hvordan man selv håndterer ulike følelser, men først når de ulike situasjonene som krever denne kompetansen kommer til synet, vet man hvor kompetent man er. En av utfordringene i dette arbeidet er at ressursteamet og elevmentorene ikke er en del av klassen, og at vi utover temasamlingen kjenner lite til hvilke erfaringer elevene har fra andre kontekster som kan ha påvirket deres emosjonelle kompetanse. I den sammenhengen er det som Berg (2012) sier, viktig med forebyggende arbeid i skole.

I et individ↔ kontekst perspektiv vet vi at individet gjensidig påvirker hverandre, og vi kan ikke umiddelbart bare konkludere med at fordi programmet vektlegger viktige tema og refleksjonsoppgaver, at elevmentorene formidler et budskap som viser, men også styrker elevenes emosjonelle kompetanse. Hvis den skal et dette som mål, må vi kunne se ut fra det arbeidet som utføres i møte med hvordan elevmentorer, hvordan elever uttrykker og handler empatisk og forståelsesfullt i møte med hverandre.

I tema » Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen » viser de aller fleste mentorene en motivasjon for å « Gjøre noe for andre » og «Være med å påvirke slik at førsteklassingene får det bra på skolen.» Det å yte omsorg ses som den største enkelt-faktoren mentoren blir motivert av. Enkelte forklarer dette med egne erfaringer i møte med sine mentorene, hvor de opplevde trygghet i overgangen til ny skole. «Jeg syntes det var veldig hjelpsomt å få hjelp av de eldre til å bli bedre kjent med de i klassen min, ettersom jeg kjente veldig få i klassen min. Ved å hente frem disse egenerfaringen viser elevmentorene, slik jeg ser det, evne til å bruke egne erfaringer for å identifisere sine og andres følelser, og slik sett ser elevenes behov for å ha en jevnaldrende elev å støtte seg til. De nye elevene blir også utfordret i temasamlingen på å kunne sette ord på følelser og kunne ta del i diskusjoner som omhandler tema som berører dem.

*«Jeg synes denne timen er ganske spesiell. Flere som har vært stille i klassen tidligere, åpnet seg og fortalte om sine vanskeligheter med venner. Vi droppet noen aktiviteter fordi vi tenkte det var viktig og bare få snakket ut om elevenes tanker rundt vennskap og hvor vanskelig det kan være å passe inn. Dette tror jeg var med på styrke klassen veldig»*

I denne beskrivelsen uttrykker elevene åpenhet om hvor vanskelig det kan være å passe inn. Det å gjenkjenne og sette ord på egne følelser, viser til at elevene har emosjonell kompetanse. I det man arbeider med oppgaver som medfører åpenhet om vanskelige tema, er også elevene i en sårbar situasjon. Ressurspersoner og elevmentorer må tenke over hva som blir sagt, og kunne endre samtalen underveis. I slike settinger viser Drømmeskoleprogrammet til at elevene har god støtte fra mentorer og voksne som deltar i samlingene, og de kan videre delta i samtale med kontaktlærer eller helserådgiver.

Det er et ønske at elevene skal dele sine erfaringer med de andre, siden de også kan sette ord på det mange andre kan kjenne på. Elevene som åpent deler av sine erfaringer fra sterke situasjoner, kan også bidra til å skape en dialog om hvordan håndterer vanskelige følelser. Som en del av overordnet del i læreplanverket, ser man at livsmestring i mange sammenhenger peker på at vi må ha kompetanse til å kunne håndtere utfordringer i livet.

For elevene som ikke aktivt deltar i diskusjonen eller opplever seg trygg nok til å formidle sine tanker og følelser, kan man ut fra et individ ↔ kontekst perspektiv, dra nytte av kunnskapen de får om andres emosjoner, og ha mulighet til å adaptere hvordan andre håndterer sine følelser, samt erfare at det kan være positivt å fortelle hvordan man har det, til en eller flere man er trygg på.

#### **6.1.4 Sosiale kompetanser.**

Som Berg (2012) påpeker handler sosial kompetanse generelt om både empati, samarbeid, selvhedelse, selvkontroll, ansvarlighet, og det å kunne ta andres perspektiv. Ut fra Bensons perspektiv beskrives mange av disse som interne utviklingsressurser hos individet. For å knytte dette til den teori jeg har benyttet i studiet vil jeg se noen av Nygrens handlingskompetanser for sosiale kunnskaper, ferdigheter og handlingsberedskaper i møte med noen av funnene i undersøkelsen. Som Lerner (2007) sier krever tilhørighet og det å være sammen om ulike situasjoner og forhold, at vi fremstår med tilsvarende sosiale kompetanser i samme setting.

I skolesammenheng vil sosiale kompetanser, som å ha evnen til å inngå i relasjoner med andre og etablere vennerelasjoner som varer, være av betydning. Det å utøve samarbeide i gruppe og det å kunne ha selvkontroll når man diskuterer med andre, er også viktig. Ved å se på tidligere forskning på Drømmeskolen sier Larsen med kollegaer (2012), at mentorrollen i lys av PYD-perspektivet, kan ses i sammenheng med pro-sosial involvering, selvbestemmelse og fremmer tilknytning. Som en av de mest tydelige og sentrale trekkene ved Drømmeskolen,

er det den sosiale interaksjon ,som på ulike nivå foregår mellom deltakerne under temasamlingene. Elevmentorene er de som hovedsakelig gjennomfører temasamlingene, og både i denne undersøkelsen og andre rapporter, sier elevmentorene at de fremstår som rollemodeller ovenfor de nye elevene. I tråd med sosiale handlingsbetingelser viser dette til oversikt over egen innflytelse på de sosiale forholdene som styrker integriteten inne i institusjonen. I tema «Elevers trivsel og trygghet i skolehverdagen « kommer det fram at:

*«Jeg tror at elevmentoren er en person nye elever kan se opp til på en annen måte enn de ser opp til voksne. Siden vi også er elever blir vi sett på en annen måte»*

Og benytte elever som mentorer i det psykososiale arbeidet, bidrar slik jeg ser det, til å utvikle ungdommens sosiale ferdigheter ved at de sammenligner seg med jevnaldrende som har en positiv atferd. Kraften i å være elevmentor kan være forskjellig ovenfor den enkelte elev, men ut fra det Ulvund (2014) sier, vil nettopp denne funksjonen bidra til blant annet at elevene vil kunne tilegne seg nye perspektiver eller sammenligne seg med hva andre mener om de samme fenomenene, noe som kan ses i sammenheng individ↔ kontekst perspektivet. I møte med temasamlingen Vennskap, snakker elevene om hvordan man er en god venn. Ut fra sosiale handlingsberedskaper som; å reflektere over , samt lære av hva som skjer i de sosiale situasjonene man er en del av, vil elevene bli bevisst på hvilke egenskaper man anser som gode og gjennom delt erfaring lettere kunne ta et andreperspektiv. I tema «Elevers trivsel og trygghet i skolehverdagen «sier en av mentorene: *«Klassen blir bedre og bedre til å snakke med hverandre hver gang vi er der. Så det er tydelig at de blir bedre som klasse på det å samarbeide og snakke med hverandre, det å være ærlig med hverandre.»*

Men Drømmeskoleprogrammet alene bærer ikke ansvaret for at ungdommer utvikler bedre sosiale kompetanse. Men er en del av det helhetlige arbeidet skolen skal bidra med, i lys av læreplanmålene , sier tidligere forskning hentet fra Larsen og kollegaer ( 2012), at skoleledelse og kontaktlærere mener Drømmeskolen har positiv innflytelse på skolemiljøet. Som elevmentor vektlegges elever som fremstår med god sosiale kompetanse, nettopp fordi de skal på en oppriktig måte kunne fremme dette i møte med nye elever. På den måten kan man si at ungdommene i forkant , har egenskaper som peker i retning av positiv ungdomsutvikling . Men elevmentorene er også tenåringer og med forskjellige bakgrunn, hvor deres behov for å videreutvikle ferdigheter som handler om samarbeid, ansvarsbevissthet og mestringsfølelse, kan ivaretas gjennom Drømmeskole-programmet.

Der de nye elevene har utfordringer som preger deres faglige og sosiale læring, vil man i møte med tiltaksmodellen og tidsrammen som benyttes, være avhengig av at dette er synlig eller at informasjonen, innfor taushetsplikten, deles av kontaktlærer. Å legge til rette for et godt sosialt miljø og kunne ta hensyn til elevers utfordringer, er avhengig av et godt samspill mellom aktørene.

Erfaringsmessig har mange ungdommer som har kommet styrket ut av vanskelige oppvekstforhold, eller ved andre personlige utfordringer, et behov for å bruke egne erfaringer og seg selv som ressurs i møte med andre. I PYD-perspektivet ses ungdom som ressurs, og negative erfaringer som kan bidra til positiv vekst må også, slik jeg ser det, inngå i denne sammenhengen. Et eksempel på en slik erfaringsdeling, handler om når de snakker om at ungdom må kunne vite hva depresjon faktisk er og ønsker at dette kan være et tema i samlinger, slik at de ikke bruker begreper feil og undergraver det det faktisk betyr.

*«Man har lett for å si at man er deprimert, når man har vært lei seg noen dager, det undergraver og ikke respekterer hvor seriøst og alvorlig depresjon er»*

Av andre sosiale ferdigheter Nygren beskriver, er evnen til å sette ord på egne følelser og være bevisst disse. I lys av programmet deler elevmentorene enkelte egne erfaringer under samlinger, noe som kan motivere de nye elevene til å gjøre det samme. En av mentorene uttaler at: *«Jeg har også lært meg å sette ord på egne følelser i gruppesammenheng»*

Andre strategiske sosiale ferdigheter mentorene erfarer, er å legge merke til hvordan de selv opptrer og kan hevde seg selv i sosiale relasjoner. I tema «Elevens selvutvikling» mener en av mentorene at: *«Jeg har lært hvordan man er et forbilde for nye elever ved skolen og hvordan man viser den beste siden av seg selv for å motivere andre.»*

Som en annen viktig sosial ferdighet er også evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Undersøkelsen viser mange funn hvor elevene blir gitt muligheten til å ta et andre-perspektiv. Og selv om dette er nevnt før synes jeg dette sitatet oppsummerer dette.

*«Vi droppet noen aktiviteter fordi vi tenkte det var viktig å bare få snakket ut om elevenes tanker rundt vennskap og hvor vanskelig det kan være å passe inn. Dette tror jeg var med på styrke klassen veldig. Kanskje de også ble mer trygge på å snakke åpent rundt hverandre.»*

### 6.1.5 Arbeidskompetanse

Som en del av indikatorer på positiv ungdomsutvikling, beskriver Lerner (2007) det å delta i arbeidsrelaterte oppgaver og program som viktig. Hvor utvikling av samarbeidsevner, ansvarsbevissthet, tålmodighet og kunne gjennomføre oppgaver man ikke nødvendigvis liker, ses som gode egenskaper som er nyttig senere i livet. I denne sammenhengen fremstår Drømmeskolen som et program som fremmer arbeidserfaring. Men man ser at dette omfatter hovedsakelig elevmentorene. For å kunne tilegne seg erfaringer som kan relateres til arbeid og viktige ansvarsområder, er det viktig at elevene ikke bare kan være aktive deltagere i oppgaver, men også ha en overordnet funksjon. Men siden elevene frivillig søker om å bli mentor, viser også dette til at man blir motivert av programmet til selv å ville delta i dette arbeidet. Når man må søke selv blir man bevisst på hvorfor man ønsker å bli elevmentor. Ikke ulikt andre jobbrelaterte søknader. I tema «Elevmedvirkning» sier elevmentorene dette om at de faktisk må søke: *«Man opplever programmet som mer seriøst, fordi vi må reflektere over hvorfor vi ønsker å bli mentor.»*

Flere tar til orde for at elevmentorene skal delta på intervju av nye mentorer og sier at *«ingen kjenner unge folk bedre enn unge»* og mener de lettere kan se hvem som er seriøse aktører. Elevmentorene har også gjort seg erfaringer, som de mener krever at de tar arbeidet seriøst. Funn i undersøkelsen beskriver erfaringer om hvor mye ansvar det faktisk er og hvor mye de selv må bidra for å både engasjere elevene, men også hva det krever av dem å lede en gruppe. I tema «Selvutvikling» sier en av mentorene det slik: *«Jeg har lært å kunne håndtere bedre andre mennesker. Også vet du noe om hvor mye du må faktisk gi av deg selv for å få noen til å være med»*

Mentorene viser også i uttalelser, evne til å stå i situasjoner som de eller kanskje ikke hadde villet delta i. Det å møte klasser hvor det kan være en del «drama» kan være utfordrende når man skal lede en gruppe. Men mentorene mener også at de lærer noe av dette. *«Du lærer også veldig mye på en måte, fordi det krever mer. Det er noe med å gå inn i klasser og skulle motivere disse elevene.»*

Drømmeskoleprogrammet bidrar slik sett til at mentorene lærer å stå i ulike situasjoner, samtidig som de også tar viktige avgjørelser for seg selv i forskjellige sammenhenger. Noe Lerner (2007) beskriver som viktige ledererfaringer. Men noen av elevmentorene har også påpekt at de ikke kan bære ansvaret alene i klassene. Det kan være fort gjort å gi elevmentorene for mye ansvar, noe som tidligere har kommet frem i de andre undersøkelsene,



og medført at «Voksne for barn» har gjort endringer i h.h til elevmentorenes ansvar. De fleste mentorene har gode erfaringer i møte med ressursperson, men enkelte grupper føler at de får mye ansvar, både når det gjelder å lede en gruppe ,men også å gi alle elever oppmerksomhet de trenger. I et samspill mellom ressursperson og mentor i denne konteksten, vil mentorene være avhengig av støtte og bekreftelse fra den voksne underveis. «Viktig å ha ressursperson som byr **VELDIG** på seg selv », sier elevmentorene. Hvis dette ikke oppleves, kan mentorene bli usikre og kan oppleve demotivasjon, som kan gi negative erfaringer av egne prestasjoner. En utviklingsressurs som Benson med fler, nevner i en av undersøkelsene fra Search Institute ( 2011 ), er « caring adult relationships», som handler om dette med støtte fra andre voksne, som ikke er bare familie. Som lærer er det viktig med en god relasjon til eleven, da dette har flere positive utviklingsmuligheter « Lillejord og kollegaer(2010) sier at ;anerkjennelse av deres mestringsforsøk kan bidra til motivasjon , læring og utvikling.» ( s.143 )

Men de fleste mentorer er fornøyd med sine ressurspersoner. Det blir allikevel viktig for programmet at ressurspersonene er bevisst sin rolle og gir veiledning mentorene trenger , Da dette bidrar til utvikling av god arbeidskompetanse og målrettede tanker for fremtiden. Noe som er en del av utviklingsressursene som ses i sammenheng med positiv ungdomsutvikling. Som et eksempel erfarer flere mentorer at :«*Man bygger veldig erfaring i hvordan man kan lede, og det er et godt grunnlag*» .

## **6.2 Confidence-selvtillit**

Å legge til rette for at ungdom har mange nok mestringserfaringer gjør at de etablerer tillit til egen mestring. Lerner (2007) påpeker er at vi må bidra til å gi ungdommen selvtillit, og der de har en negativ selvpoppfattelse , bidra til å modere deres tanker om seg selv.

I den sammenheng er skolen som arena på ulike måter en god arena for å endre et negativt selvbilde. Men man må legge til rette for situasjoner som konkret gir mestringsmuligheter. Faglig og sosialt. Negative erfaringer knyttet til å mestre kan ha mange årsaker. I skolesammenheng kan elevene ha fått oppgaver ikke tilpasset deres faglige nivå, eller man kan ha lave mestringsforventninger på bakgrunn av liten anerkjennelse og ros fra familie, trenere , lærere eller venner .Skal vi se våre erfaringer i et utviklingsperspektiv ,synes jeg Jensens sitat beskriver hvordan gjentatte negative eller positive erfaringer , forklarer hvorfor skole og nærpersoner blir viktige bidragsytere for å gi positive tilbakemeldinger og erfaringer som styrker ungdommens tro på seg selv. «Jo mer et stykke informasjon blir gjentatt og

gjentatt, desto mer blir koblingene mellom nervecellene som en velbrukt sti i skogen.»  
(Jensen,2016, s.74-75)

I sammenheng med det bio-psyko-sosiale perspektivet handler dette også om vår medfødte robusthet eller sårbarhet til å takle motgang, i lys av hvilke erfaringer vi møter i den konteksten vi er en del av. Med tanke på individ ↔ kontekst perspektiv ,i lys av Banduras selveffektivitet ,sier også han ut fra sosial-kognitiv teori at :«mennesker blir påvirket av miljøet og påvirker sitt miljø.» (Skaalvik & Skaalvik ,2017,s.24). Noe jeg opplever en av mentoren i tema «Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen» sier på en god måte når han mener at hvor vi kommer fra , forklarer hvordan vi ser på oss selv.

*«Hvordan vi tenker, spiller også inn på hvordan vi oppfatter oss selv. Det er jo ut i fra hvor du «kommer fra» her i verden som sier noe om du føler deg bra nok, eller om du aldri kommer til å være bra nok -og det er to helt like legitime påstander- begge to er akkurat like riktig.»*

I temasamlingen «God nok» snakker elevene konkret om deres egen selvtillit og selvfølelse. I lys av selvtillit som indikatoren for positiv ungdomsutvikling, viser temasamlingen til mål om å la eleven selv reflektere over hvordan de kan bidra til å skape god selvtillit og selvfølelse hos seg selv og andre. Noen elever vektlegger fokus på de faglige prestasjonene, men andre vektlegger det å føle seg sett og inkludert ,som det som gir dem mest selvtillit og god selvfølelse. Som en del av det å styrke andres selvtillit, mener elevene at å gi medelever støtte og ros ,ses som viktig for å fremme et godt selvilde. .» Opplevelse av mestring handler også om å bli sett og bekreftet og få annerkjennelse for det arbeidet de gjør.» (Skaalvik & Skaalvik 2017, s 22)

Om selve temasamlingen sier elevene i tema «Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen» at: *«Denne samlingen viser elevene at de er gode nok, dette er positivt.»*

Et annet element ved Drømmeskolen er at elevene lærer ved å observere andre. Nye elever kan være til inspirasjon for hverandre da samtalene kan påpeke likheter i elevgruppen som elevene kjenner seg igjen i- hva gjelder negative og positive tanker . De kan også oppleve andres positive selvpoppfatning som motivasjon , for å endre egne negative tankemønster. Noe Wormnes og Manger (2008) påpeker i sitt sitat: «Gjennom andres utvikling og nyvinning kan vi oppdage og finne egnede modeller. « ( s.15 )

Elevmentorene har her også en viktig rolle da de fremstår som rollemodeller for elevene .At mentorene fremstår som gode ledere og bidrar til å skape trygghet i klassen, kan for mange fremme mestringstro, hvor man ser seg selv i tilsvarende rolle hos andre som er lik en selv. Det å se andre greie oppgavene, kan styrke troen på at man selv vil greie dem. (Skaalvik & Skaalvik ,2017,s 22).

Noe mentorene også påpeker i tema «Elevenes selvutvikling .»

*«De elevmentorene jeg møtte på VG.1. gjorde en spesielt god jobb, som gjorde at jeg ville gå inn for å gjøre en like god jobb»*

Men mestringstillit og utvikling av et godt selvbilde , kan også ses i sammenheng med å mestre situasjoner som kan virke utfordrende. Elevmentorene står i mange utfordringer enten de møter elever som viser til personlige problemer ,eller de skal gjennomføre temasamlingen foran en hel klasse. For å mestre dette, er det viktige samarbeidet mellom ressursperson og elevmentorene av betydning. Ressurspersonen og teamet i Drømmeskolen jobber med tiltak og veiledning av mentorer underveis, og er med på å trygge elevmentorene i sitt arbeid ved å delta under alle temasamlinger I «Elevenes selvutvikling « sier mentorene at

*» Jeg har blitt flinkere på å holde foredrag fremfor folk som jeg ikke kjenner.»*

*«Jeg har lært, og fått erfaring som elevmentor, at du møter nye mennesker hvor du må håndtere ulike situasjoner.*

I det siste sitatet beskriver også mentorene sosiale utfordringer i møte med elever. Der det er utagerende eller innagerende atferd, skal ikke elevmentoren ha ansvar for elever som trenger mer støtte fra helserådgivere eller andre . Men i møte med elever som også fremviser denne atferden kan selverversteori i form av beskyttelsesreaksjoner også være relevant. Elever som ikke opplever mestring kan benytte, som Skaalvik & Skaalvik( 2017 ) sier , blant annet typiske beskyttelsesreaksjoner som kan være «lav innsats, skjule resultater og problemer, devaluerer skolen og vise utagerende problemer. (s.88) At denne elevgruppen kan lytte til medelever som er mer trygg i å fortelle om sine negative erfaringer, kan være en viktig og god opplevelse for noen, og erfare det er mange som erfarer samme problematikk.

Det vil heller ikke være slik at en temasamling alene vil være det som fremmer god selvtillit og selvfølelse hos elever, men at tema for målrettet fokus i samspill med andre jevnaldrende, ser ut til å bidra positivt for å forstå eget og andres selvbilde. Elevmentorene har som mentor gjennom hele skoleåret , en større anledning utvikle bedre selvbilde igjennom programmet,

men er også en motivasjonsfaktor for nye elever til å ville bli mentor. PYD-perspektivet som beskrevet, viser også til at organisert aktivitet gir konkrete muligheter for ungdom kan fremme og utvikle sine ressurser. Noe skoler og andre arenaer må legge til rette for.

### **6.3 Connection -forbindelse og relasjoner**

Lerner (2007) beskriver i boken «The Good Teen» om hvordan foreldre kan skape en god forbindelse til sine tenåringer. I skolesammenheng blir fokuset på forbindelse og relasjoner noe som oppstår imellom elevene, og i mellom elev og lærer i den konteksten de befinner seg i. Hva som skjer i klasserommet, kantina, og i pausetimen, kan være forskjellig. Som skole har man et mål gjennom opplæringsloven §9 a-1, at elevene skal oppleve et trygt og godt skolemiljø. Skolemiljøets betydning for læring er viktig, men også for at elevene skal føle seg akseptert, sett og inkludert.

I lys av tiltaksmodellen Drømmeskolen, starter skoleåret for nye elever med temasamlingen Drømmeklassen 1. Hvor elevene skal bli kjent, og ha fokus på hvilket klassemiljø de ønsker seg. Men den gir den også kontaktlærere en unik mulighet til å bli kjent med elevene sine. Det er et krav i tiltaksmodellen at kontaktlærer/lærer skal delta under temasamlingene. Når elevmentorene presenterer ulike bli-kjent oppgaver, kan kontaktlærer lære mye om hvilke interesser og egenskaper elevene har, samt legge merke til elever som trekker seg tilbake. Noen elever har en mer tilbaketrukket personlighet, og trenger en voksen som god støtte i ukene fremover. Lerner (2007) sier også at unge som trekker seg unna, kan ha en følelse av å ikke føle seg verdsatt.

Lillejord med kollegaer (2012), snakker også om betydningen av å være en «signifikant andre» Og for sårbare elever vil en god relasjon til en trygg voksen være av betydning. Lærere som ser elevens utfordringer og gir støtte, kan være forskjellene på om elevene møter på skolen eller ikke. I denne relasjonen vil annerkjennelse fra lærer for hvem man er, og for sine mestringsforsøk være av betydning. Men for å gjøre dette trenger læreren å bli kjent med eleven så tidlige som mulig, noe tiltaksmodellen Drømmeskolen bidrar til. Men det er viktig å påpeke at Drømmeskolen inngår i et forebyggende arbeid, og at enkelte elever har så store personlige utfordringer at de ikke ønsker å delta på disse oppgavene i klasserommet, og enkelte kan ha sin undervisning på andre arenaer.

Men funn i besvarelsen fra elevmentorene viser at elevene gjennom temasamlingen blir modige i relasjon med flere, slik at mange velger å sette ord på sine tanker og følelser. Jeg velger derfor å gjengi noen av disse. I tema «Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen»

sier mentorene at: « *Flere som har vært stille i klassen tidligere ,åpnet seg og fortalte om sine vanskeligheter med venner*» .De ser også viktigheten av at elevene har en tilhørighet til klassen. « *Alle skal bli inkludert i klassa si* «

En del mentorer påpeker også at « *å skulle se alle elever, kan være utfordrende.*» Noe det også kan for lærere. Slik jeg ser det blir det viktig at skolen som arena vektlegger psykososialt arbeid som kan sikre at man bedre ser den enkelte elev. I Drømmeskolen er det en styrke at lærerne skal observere temasamlingene og at elevmentorene er synlig i skolens miljø. Mentorene sier om elevmentorrollen at de er « *en som viser at det er trygt å være på skolen*», noe som kan bedre forbindelsen elevene har til skolen som arena.

For å se begrepet Connection(forbindelse) i lys av Drømmeskoles temasamlinger, oppstår et intersubjektiv møte i mellom elevene, som ser hverandre som subjekter og som deler både erfaringer og utvikler seg i møte med andres reaksjoner , og i diskusjon med hverandre gjennom de ulike temaene . Aubert og Bakke ( 2018 ) forklarer dette som at « Vi skaper oss selv, samtidig som vi blir skapt»( s.71) I lys av individ ↔kontekst begrepet vil temasamlingene vektlegge at ungdommene deler meninger og erfaringer ,med mål om å fremme gode verdier , holdninger og egenskaper hos ungdommen som bidrar til en positiv utvikling. For å sitere Aubert og Bakke sier de som en forklaring på dette at : «Gjennom at begge deltar i den danselignende samspillet , brynes ideer og forestillinger mot hverandre, på den måten utvikles forståelse og ny mening skapes.(s. 69)

Ifølge Aubert og Bakke (2018), har vi også forutsetninger for å lese andres sinnstilstand og intensjoner. For å videreutvikle vår empati og våre sosiale kompetanser. Som er viktige egenskaper når vi skal etablere forbindelser til andre. I den sammenheng må skolen som arena for livsmestring, legge til rette for ungdom kan tilegne seg disse egenskapene for å skape en positiv relasjon til medelever, men også senere når de skal ta del i samfunnsrelatert arbeid. I tråd med Bensons beskrivelse av interne utviklingsressurser, nevnes viktigheten av at samfunnet, i lys av skolen, evner å til å legge til rette for at unge for delta i aktiviteter og oppgaver som fremmer sosial kompetanse. Lerner (2007) sier at når «en person har forbindelse til andre, er de også i kontakt med seg selv. De blir klar over sine egne tanker og følelser da de kan relateres til selvet, men også til andre.» (s.103) I den sammenhengen mener jeg at Drømmeskoleprogrammet treffer godt , ved at programmet har fokus på å skape en positiv forbindelse til skolen, og til elevene seg imellom.

#### **6.4 Character - moralsk kompass.**

Som en del av en positiv ungdomsutvikling snakker Lerner (2007) om viktigheten av å utvikle et godt moralsk kompass. På mange måter oppsummerer dette noe av de grunnleggende premisser for å inngå i gode relasjoner til våre nærmeste, men også i møte med andre kontekster vi er en del av. Egenskapene som kommer tilsynet i det moralske kompasset handler om hvordan vi moralsk møter andre, forstår hva som er rett og galt, setter grenser for oss selv og ser andre som likeverdige. I møte med Drømmeskolen vektlegges den sosiale interaksjonene mellom ulike parter, men særlig imellom elevene. Temasamlingen Drømmeklassen 1, er en samling alle mentorene mener er den som gir elevene best og størst mulighet til å bli kjent med hverandre. Samlingen setter fokus på inkludering og tilhørighet, noe som gjør at de nye elevene føler seg tryggere i møte med klassen. Temasamlingens bli kjent-aktiviteter ufarliggjør det å være ny sammen, og elevene kan lettere i felleskap danne egne klasseregler. Dette ses i sammenheng med at elevene må reflektere over ,og komme med innspill om hva de mener er god atferd i møte med andre. Temasamlingen «Vennskap « har også fokus på hvilket klassemiljø man vil ha. Elever åpner seg og forteller om sine erfaringer og hva som er viktig i et vennskap , og hvordan inkludering i klassen ,har betydning for et godt klassemiljø. Reglene kan handle om bruk av mobil i timen, men hovedsakelig diskuterer gruppene viktigheten av at alle blir inkludert og at man skal respektere hverandre. Noe som vektlegger fokus på elevenes moralske kompass , for å handle riktig og fremme likeverd. Men det kan tiltros for at man vet hva som er rett og galt, er det ikke alltid like lett å håndheve. Lerner ( 2007 )sier at «selv ungdom vi vet har et godt utviklet moralsk kompass ,vil komme til å gjøre ting de vil angre på.» (s.117) Under påvirkning fra gruppepress, i møte med personlige utfordringer og situasjoner som krever god dømmekraft, kan det være vanskelig å alltid ta de riktige valgene.

Som Jensen (2016 ) sier, er «hjerneområdene som skal integrere emosjonell informasjon i hukommelsen, ennå ikke er ferdig utviklet» (s.202). Derfor reagerer tenåringer instinktivt på hendelser rundt seg, sammen med det som beskrives som de første hormonelle erfaringen, kan ungdom gjør impulsive valg som ikke alltid er til det beste. Slik sett er det at viktig skolen legger til rette for i ulike situasjoner hvor unge sammen med andre unge , reflektere over hva de mener er rett og galt ,men også kan vise gjennom egne handlinger at de kan gjøre gode valg for seg selv og andre. Noe jeg mener elevmentorrollen bidrar til. En annen viktig egenskap Lerner (2007) omtaler, er at man skal utvikle god integritet og at andre skal føle at man kan stole på deg. Tillit er viktig når vi skal føle oss inkludert og danne varige relasjoner.

Men ikke alle ungdomsmiljøer som krever respekt og lojalitet , trenger å være gode kontekster som styrker den unges utvikling.

Konteksten elevene er en del av på skolen, bør inkludere andre ungdom som i samtale og handling , kan være et godt moralsk kompass, da jevnaldrende i møte med av individ ↔ kontekst perspektivet, blir rollemodeller for hverandre. Som Lillejord med kollegaer ( 2010) sier er: «Kamerater en kilde til positive sosial sammenligning, emosjonell støtte og hjelp i sosiale situasjoner. «(s.215 ) I møte med Drømmeskolen har mentorene beskrevet at de opplever tillit og at elevene stoler på dem. I tema « Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen» beskriver en av mentorene det slik: *«Jeg tror vi er en person som de for inntrykk av er personer de kan stole på og snakke med. Man ser ofte at de smiler til oss i gangene, så vi har tydelig gjort et inntrykk på dem..»*

Mentorene er også opptatt av å fremstå som ærlige. I løpet av foksugruppeintervjuet kom det fram i tema « *Elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen*» at mentorene var opptatt av hvilke begrep som elevene benytter om vanskelige tema. I tema om vennskap mener de at man må være ærlig på at ikke alle blir bestevenner og at det er normalt. *«Ærlighet når vi lærer bort ,og sier at vi kan ikke alle bli bestevenner, men respekterer hverandre «*

De forklarer dette med at når vi blir lett krenket og føler oss utenfor, kan man lett føle seg mobbet, men at ungdommer også må kunne skille på hva som er mobbing og en teit kommentar. De peker på at de som virkelig blir mobbet kan få mindre fokus, hvis de som blir krenket av lite roper høyest: *«Det blir det vanskeligere for de som faktisk blir mobbet»*

Slik jeg ser dette, har ungdommene erfaringer som gjør at de kan reflektere over viktige tema og positivt påvirke medelever i å reflektere over hvordan de tenker. Som en avslutning til tema er det viktig å kjenne til at uansett hvilken tematikk som dukker opp i temasamlingen, er det alltid en ressursperson tilstedte som støtte og veiledning til mentorene. I den sammenhengen har lærere og ressurspersoner også en viktig rolle når gode verdier og holdninger i møte med ungdom skal formidles. Det kan være fort gjort å konkludere som voksen, at ungdom som gjør feile valg , kan mangle et moralsk kompass. Lerner (2007) sier at hvis vi leter etter feil hos ungdommen, er det disse erfaringene vi møter. Ungdomstiden er for mange utfordrende , men også en tid med uante muligheter. Positiv Youth Development ble utviklet på bakgrunn av tanken om at alle ungdommer har gode ressurser som kan tas i bruk, vårt ansvar som voksne, er å legge til rette for dette.» Hvis vi ser på ungdom som en resurs og at tenker det beste om dem, vil vi gi dem mulighet til å «thrive». (Lerner, 2007, s.117)

## 6.5 Caring -omsorg

Omsorg beskrives ut fra PYD-perspektivet, som en intern ressurs hos ungdommer. I møte med Lerner beskrives dette som en av egenskapene i «De Fem C» som bidrar til at ungdom har en positiv ungdomsutvikling. I lys av Drømmeskolen, og som beskrevet i de ulike kompetansene, viser både denne undersøkelsen og de tidligere forskningsrapportene som er presentert, at det å gjøre noe for andre er den største enkeltfaktoren som motiverer elevene til å ville bli elevmentorer. I tema «Elevens trivsel og trygghet i skolehverdagen» beskrives dette sånn: «Være med å påvirke slik at førsteklasingene får det bra på skolen.»

» *Det er andre elever som kanskje ikke har så mange venner, som setter ekstra pris på meg som elevmentor»*

Med bakgrunn i dette fremstår elevmentorene som en gruppe ungdommer, hvor omsorgsperspektivet er fremtredende i deres holdninger i møte med medelever. Som beskrevet i tema om emosjonell kompetanse peker den på vår evne til å sette oss inn i andres situasjon og vår evne til å sette grenser for seg selv. I omsorgsperspektivet gjør man også dette, men vektlegger som Lerner (2007) sier, vår evne til å sette egne behov til side for å gjøre noe for andre. Det å velge å bli elevmentor, slik jeg ser det, ut fra engasjement man bruker i møte med nye elever, belyser godt egenskapene omsorgsperspektivet vektlegger.

I en periode av livet hvor ungdom utvikler sin identitet, er det viktig at de rollemodellene man møter, både har et moralsk kompass og at man snakker om hvordan man kan ta vare på seg selv og andre. At skolen som arena legger til rette for at man kan vise omsorg ovenfor hverandre er viktig. I møte med Benson (2007) sine utviklingsressurser, er omsorg i skole en viktig ekstern ressurs, da man erfarer omgivelsene og samfunnet sin støtte.

I temasamlingene «Vennskap» og «God nok» kommer dette tydelige frem hos elevene ved egenrefleksjon, men også ved at gruppene deler sine tanker med resten av klassen.

Begrepet mentalisering ble benyttet da jeg diskuterte emosjonelle kompetanse, noe som også blir aktuelt å se til når elever deler erfaringer og tanker rundt det som vekker innsikt, og forståelse i hva andre trenger av omsorg. For å kunne mestre dette er det viktig at skolen ut fra individ ↔ kontekstbegrepet, legger til rette for en kontekst hvor elevene gjensidig føler tilknytning og tilhørighet til hverandre. Hertz påpeker at «overskudd til mentalisering springer ut fra konkrete og gjentatte sosiale erfaringer der barnet eller ungdommen føler seg verdsatt, verdifull og deltagende.» (Hertz, 2011, s.234)



Som en del av Drømmeskoleprogrammet gir også elevmentorene de nye elevene mulighet til og ta kontakt og prate med dem utenom temasamlinger. Noe et av mentorenes sitatet viser betydning av :

*«I fjor så var det en jente som virket ukjent i ny klasse og følte seg trygg fordi hun hadde elevmentorene i klassen. Det var flere ganger i løpet av året at hun kom opp til meg bare for å snakke om noe.*

Men som mentor må også være i dialog med ressurspersonene, kontaktlærer eller helsesrådgivere, der det er situasjoner som elevmentoren ikke bør håndtere på egen hånd. Noe ressurspersonen i Drømmeskoleprogrammet må snakke med elevmentorene sine om. Det kan være lett å ta på seg for mange oppgaver, og det kan være vanskelig å sette grenser i møte med medelever som trenger mye støtte. På den måten for mentorene også veiledning ,føler seg ivaretatt og gjør seg erfaringer med å sette egne grenser. Men i de flest tilfeller handler samtalene de har med nye elever, om å gjøre elevene trygge i skolesammenheng.

I tema «Elevens trivsel og trygghet i skolehverdagen» sier en av mentorene at elevene beskrev det slik.: *«Mentorene jeg hadde gav oss trygghet og en bedre mulighet til å få snakke ,som kanskje vi ikke ville hadde hatt ellers.*

Elevmentorene og drømmeskoleteamet bidrar også ellers på aktivitetsdager skolen arrangerer. En av disse er «Verdensdagen for psykisk helse». Denne dagen opplever både elevmentorer og elevene generelt ,som en viktig dag for elevene. Ut fra et omsorgsperspektiv viser ungdommenes engasjement i denne sammenhengen, til å skape større aksept , bedre skolemiljø og dialog om det som handler om psykisk helse.

*«På dager som Verdensdagen for psykisk helse og vennskapsdagen er disse med å spre budskap, informasjon og glede. Vi er valgt av en grunn, så vi er hjelpsomme og støttende, noe som kan være til hjelp for skolen generelt.»*

## **6.6 Oppsummering og veien videre**

I denne oppgaven har målet vært å finne ut om psykososialt arbeid med utgangspunkt i tiltaksmodellen Drømmeskolen ,fremmer positiv ungdomsutvikling . Oppgaven har spesifikt belyst dette ut fra modellens rammeverk «Positiv Youth Development. Et rammeverk som bygger på ulike forskningsrapporter, knyttet til ungdom som ressurs, og hvilke utviklingsressurser som trengs for å gi barn og unge en god utvikling. I tråd med utviklingspsykologisk forhold er særlig hjernes plastisitet og det relasjonelle perspektivet i

mellom individ og kontekst sentralt. Noe man kan kjenne igjen i det bio-psyko-sosiale perspektivet, som har vært relevant for dette studiet, samt PYD-rammeverkets røtter i «Relational Developmental System Theori». I den sammenheng ses individ ↔ kontekst perspektivet som en viktig del av vår personlige utvikling. Et perspektiv som har vært sentralt i utarbeidelsen av Drømmeskoleprogrammet.

Forskningsoppgaven baserer seg på to ulike kvalitative undersøkelser. I spørreundersøkelsen ønsket jeg at flest informantene deltok individuelt for å dele sine opplevelser om Drømmeskolen. I fokusgruppeintervjuet ønsket jeg å la ungdommene møtes for å dele erfaringer. Undersøkelsene har benyttet samme intervjuguide, for å kunne sammenligne funnene og se om undersøkelsene kunne gi nok utfyllende informasjon om Drømmeskolen. I møte med PYD-rammeverket har jeg valgt å diskutere funnen i undersøkelsen opp mot «De fem C» Disse tar for seg egenskaper som kan indikere positiv ungdomsutvikling. Gjennom diskusjonene har elevmentorenes besvarelser, truffet godt ut fra hva egenskapene Competence, Confidence, Connection, Caring og Character krever.

Jeg vil videre oppsummere noen av oppgavens kunnskapsfunn. I møte med de ulike kompetansene, viser funnene at ungdom gjennom tiltaksmodellen, får tatt i bruk sine iboende ressurser og videreutviklet disse i samspill med medelever. Dette handler om ledererfaring i møte med klassen, og ansvarsbevissthet ovenfor programmet og den rollen mentorene har i møte med nye elever. Både mentorer og nye elever må reflektere over hvordan de kan være en god venn, sin egen selvfølelse og hvilket klassemiljø man vil være en del av. Kompetansene ses videre i sammenheng med utvikling av selvtillit og selvfølelse, og flere av mentorene snakker om at de har satt ord på følelser i gruppesammenheng, og nye elever har vært modige og snakket om hvor vanskelig det kan være å få venner. Funnene viser også at programmet skaper en positiv forbindelse mellom elevene og skolen, både gjennom oppgaver i temasamlingene, men også tryggheten elevene opplever, ved å ha mentorene i skolemiljøet.

Omsorgsperspektivet kommer også til syne da hovedfaktoren for å ønske å bli elevmentor, handlet om å gjøre noe godt for andre. Omsorg handler også om å kunne ta et andreperspektiv å kjenne igjen andres følelser og reaksjoner, men det handler også om å kunne sette grenser for seg selv. Det å ha et moralsk kompass kommer også frem ved at elevene diskuterte hva som er gode klasseregler og hvordan vi skal oppføre oss i møte med hverandre. Med bakgrunn i dette er det min konklusjon i lys av problemstillingen, at tiltaksmodellen Drømmeskolen kan fremme positiv ungdomsutvikling.

På veien vider vil studiet være forlite til å kunne generaliseres, men Kvale og Brinkmann (2015) sitt utsagn om at man heller skal se på verdien av å kjenne seg igjen i tilsvarende situasjoner, er av relevans. Slik sett håper jeg oppgaven kan være nyttig for andre som jobber med tiltaksmodellen Drømmeskolen, psykososialt arbeid i skole og positiv ungdomsutvikling i samsvar med PYD-rammeverket. I løpet av denne perioden har jeg fått større innsikt i, og kjenner bedre til betydningen av det arbeidet vi gjør gjennom tiltaksmodellen Drømmeskolen. PYD er et også rammeverk jeg vil anbefale andre som jobber med barn og unge og lese. Funnene fra denne undersøkelsen vil formidles skolens ledelse og ressursteamet for Drømmeskolen, slik at skolen kan videreutvikle sitt arbeid lokalt. Men det er også viktig at «Voksne for barn» kjenner til den forskning som er gjort med utgangspunkt i tiltaksmodellen Drømmeskolen, og forskningsoppgaven vil derfor sendes organisasjonen, slik at om de ønsker kan de benytte kunnskapsfunnen som foreligger, i sitt videre arbeid med tiltaksmodellen.

## Kildehenvisning

Aubert, Anne-Marie & Bakke, Inger Marie .( 2018). *Utvikling av relasjonskompetansen: Nøkler til forståelse og rom for læring*. (2. utg).Gyldendal Akademiske

Benson, Peter, L. (2007). Developmental asses: An overview of the theory, research and practice. I R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Red.), *Approaches to positive youth development* (s. 33-58). London: SAGE

Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446213803>

Benson, Peter L. & Scales Peter C. (2009) The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence, *The Journal of Positive Psychology*, 4:1, 85-104, DOI: 10.1080/17439760802399240 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/17439760802399240> ??

Berg, Nina. B. J. (2012) *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Gyldendal Akademiske.

Berg, Nina. B.J. (2012) *Føre var : Forebyggende psykisk helsearbeid i skole*. Gyldendal Akademiske

Berg, Kari & Collin-Hansen, Ragnhild. (2012) *Opplæringsomsorg: Utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal Akademiske.

Brekke, Mary & Tiller, Tom. (red). (2013). *Læreren som forsker : Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *J Youth Adolescence*, 720- 735. Doi:10.1007/s10964-010-9530-9

Braun, Virginia & Clarke ,Victoria (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa To link to this article: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Dallan, Olav. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg). Gyldendal Akademiske.

Halkier ,Bente. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademiske.

Helsedirektoratet. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunen*.

Hertz, Søren. ( 2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Gyldendal Akademiske.

Jacobsen, Dag Ingvar & Postholm, Mai Britt. (2018) *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademiske.

Jacobsen, Dag Invar.( 2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. (3.utg). Cappelen Damm Akademiske

Jensen, Frances . E. & Nutt. Amy Ellis. (2016) *Tenåringshjernen : Hjerneforskerens opplevelsesguide til livet med ungdom*. Pax forlag

Johannessen, L .E.F., Rafoss, T.W., Rasmussen, E.B. (2018) *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget

Kinge, Emilie. (2014). *Empati: Nærvær eller metode?* Gyldendal Akademiske.

Kvale ,Stein & Brinkmann, Svend. ( 2015) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. ( 3.utg). Gyldendal Akademiske.

Larsen,T., Holsen,I., Tjomsland,H.,Servan,A.Tyssebotn,G.,Rostad, Å. (2012) *Pilotundersøkelsen Drømmeskolen, et case-studie av fem skoler*. Universitetet i Bergen, Hemil senteret.

Lerner,Richard. M ( 2007 )*The good teen. Rescuing Adolescence from the myth of the storm and stress year*. New York .Stonesong Press.

Lerner,Richard.M. & Lerner,Jacquiline.V., and colleagues ( 2013)*The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of Positive Youth Development*.Tufts University <https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf>

Lerner,Richard M. Lerner, Elizabeth M. Dowling & Pamela M. Anderson (2003) *Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society*, Applied Developmental Science, 7:3, 172-180, DOI: 10.1207/S1532480XADS0703\_8  
To link to this article: [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_8](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8)

Lerner, R.M , Lerner, V,J Bowers,E., and Geldrof G.J(2015) ,  
*Handbook of child psychology and developmental science, theory and method :Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems:Chapter 16*

Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. ( 2010). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.

Overton, Willis. F. (2013) A New Paradigm for Developmental Science: *Relationism and Relational-Developmental Systems*, *Applied Developmental Science*, 17:2, 94-107, DOI: 10.1080/10888691.2013.778717 To link to this article:  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>

Ringdal Kisten ( 2013). *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg) Fagbokforlaget.

Nygren, Per.(2011) Kap 4. *Et kompetanseperspektiv i tverrfaglig psykososialt arbeid*. I Straand, Sigrid.(Red), *Samhandling som omsorg: Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. Kommuneforlaget..

Search institute ,( 2012,) *Developmental Assets: A Profile of Your Youth*  
<https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/11/AB-Sample-Report-2012-1.pdf>

Skaalvik ,E.M, & Skaalvik,S. ( 2017) *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Tetzchner, Stephen. V.( 2005 ) *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen*. Gyldendal Akademiske.

Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Thomassen, Magdalene. (2017). *Vitenskap ,kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse -og sosialfag*. Gyldendal Akademiske.

Ulvund, Stein Erik.( 2014) *Forstå tenåringen din*. Cappelen Damm.

Wormnes, Bjørn & Manger, Terje. (2008). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet(2013) Nasjonale retningslinjer for utredning, behandling og oppfølging av personer med psykoselidelser.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/psykoselidelser/Utredning,%20behandling%20og%20oppf%C3%B8lgning%20av%20personer%20med%20psykos>

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176)

Helse- og omsorgsdepartementet (2017). *Mestre hele livet: Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>

Kunnskapsdepartementet . (2017. Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resoluasjon. Lærerpplanværket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>

Larsen, T., Mathisen, F. K. S., Urke, H. B., Kristensen, M., Brastad, B., Vik, M., Waldahl, R. H., & Antonsen, K. M. (2019). *Kan systematisk arbeid med det psykososiale miljøet bidra til bedre gjennomføring i videregående opplæring?: sluttrapport fra COMPLETE-prosjektet* (HEMIL-rapport.,3/2019). Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2987719>

Lerner, R.M., Newell,K.M:, Molenaar, P.C.M.( 2014) Kap.3 *.Relational Developmental Systems Theories of Positive Youth Development: Methodological Issues and Implications. I Handbook of Developmental System Theory &Methodology( s.66-94) Guilford*  
[https://www.researchgate.net/publication/310021035\\_Relational\\_Developmental\\_Systems\\_Theories\\_of\\_Positive\\_Youth\\_Development\\_Methodological\\_Issues\\_and\\_Implications](https://www.researchgate.net/publication/310021035_Relational_Developmental_Systems_Theories_of_Positive_Youth_Development_Methodological_Issues_and_Implications)

Opplæringslova ( 1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa

LOV-1998-07-17-61.Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-071761?q=oppl%C3%A6ringsloven>

## Vedlegg: 1

[Meldeskjema / Psykososialt arbeid i videregående skole ,Drømmeskolen / Vurdering](#)  
Vurdering

### Referansenummer

353138

### Prosjekttittel

Psykososialt arbeid i videregående skole ,Drømmeskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse- og sykepleievitenskap

### Prosjektperiode

20.08.2019 - 15.06.2021

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

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 den 11.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

Behandlingen av personopplysninger knytter

seg Utvalg 2. I relasjon til Utvalg 1 skal datainnsamlingen utføres anonymt.

#### 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 vurderer 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



viderebehandles 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 vil de ha følgende rettigheter:

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 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.

#### **Dato**

11.03.2020

#### **Type**

Standard

Meldeskjema for behandling av personopplysninger <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df787a5-6acb-4e9e-9978-513744f57884/0>

1 of 2 5/20/2022, 3:01 PM

#### 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df787a5-6acb-4e9e-9978-513744f57884/0>

\*15.09 ble endret 18.mai. 2022.

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 18.05.22. Vi har nå registrert 15.09.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg.2

### Samtykke til å delta i forskningsprosjekt.

Ved siden av å være lærer på videregående skole, er jeg også student. Jeg er student ved masterstudiet «Psykososialt arbeid for barn og unge ved «Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.

Jeg skal skrive en masteroppgave om Drømmeskolen som program for å styrke det psykososiale arbeidet i skolen.

Hensikten med Drømmeskolen er at det skal bidra til et godt miljø på skolen og fremme god psykisk helse. Jeg er interessert i å høre om dine erfaringer som elevmentor.

Alle elevmentorene som blir spurt, kan frivillig delta i undersøkelsen. Men det er kun fortellingen/besvarelsen som det er gitt informert samtykke til som blir en del av materiale som benyttes i besvarelsen av masteroppgaven. Informasjon om prosjektet og muligheter for å innsyn, sendes foresatte til elever under 18 år.

Det vil ikke være mulig å kjenne igjen dine uttalelser – alle personopplysninger er **anonymisert i oppgaven** og ingen er personidentifiserbare i transkriberingen eller i masteroppgaven. Det er kun meg og min veileder på Høgskolen Innlandet, som har tilgang til materialet som benyttes i oppgaven. Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg fra at jeg kan bruke dine uttalelser i prosjektet når du vil, uten å oppgi årsak.

Data vil bli lagret Høgskolen Innlandet One Drive Office 365. Alt lydopptak som er gjort i forbindelse med undersøkelsen vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt senest juni 2021. Lydopptaket er kun ment for å kunne skrive ned det som deltagerne sier. Du vil ha rett til å få innsyn dette i etterkant, og rette eller slette informasjon du mener ikke ble gjengitt slik det var ment. Forskningsprosjektet er meldt inn til NSD Personvern for forskning- Norsk senter for forskningsdata A/S. For informasjon om Høgskolen Innlandets personvern, ta kontakt med personvernombud Hans P. Nyberg [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)

Rettigheter vedrørende personvern leses på datatilsynets hjemmeside og deltagere har rett til å sende klage, om disse ikke er oppfylt, til Datatilsynet. [www.datatilsynet.no](http://www.datatilsynet.no)

Ved behov for mere informasjon eller spørsmål, kan du ta kontakt på mail [linda.renate.fossen@opplan.org](mailto:linda.renate.fossen@opplan.org) eller mobil 94365742. Dere kan også kontakte min veileder ved Høgskolen Innlandet på mail Liv Randi Roland, [liv.randi.roland@inn.no](mailto:liv.randi.roland@inn.no).

#### Informert samtykke

Jeg samtykker til at mine uttalelser i Foksguppeintervjuet, kan benyttes i forskningsprosjektet, og har mottatt informasjon om oppgavens mål, samt personvern og rettigheter for deltagere.

Dato: \_\_\_\_\_ Alder: \_\_\_\_ Signatur: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 3

### Informasjon om undersøkelsen.

Elevmentorene er viktige i arbeidet med Drømmeskolen .Vi ønsker å kjenne til hvordan dere opplever elevmentorrollen, samarbeid, hvilken betydning Drømmeskolen kan ha i skolemiljøet/ovenfor elever.

**Ikke nevnt navn på personer.**

**Du /dere skal ,så langt det er mulig , være anonyme i deres uttalelser når dere intervjues og vil selv være helt anonyme når intervjuet blir brukt i undersøkelsen.**

Lyddopptak gjøres for at intervjuer skal kunne huske hva dere svarer, dette vil bli slettet så fort det er mulig -og senest når oppgaven er godkjent. Intervjuet er lagret på Høgskolen Innlandet sine sider for datalagring og ingen andre har da tilgang til materialet.

**Se samtykkeskjema for informasjon og underskrift.** Denne skal leveres til intervjuer.

Dette vil lagres i skolens arkiv og kan trekkes tilbake når du vil.

Tilsvarende informasjon er gitt elevene i den skriftlige undersøkelsen, men her ville NSD at vi ikke lagret undersøkelsen i nettskjema, og slik sett kunne de levere anonymt besvarelsen uten samtykkeskjema.

### Spørsmålsguide til undersøkelsen om «Drømmeskolen»

(Benyttes i begge undersøkelser. )

Spørsmålene er delt inn i ulike tema som omhandler elevmentorrollen, opplæring/ samarbeid og temasamlingene. Det er viktig at du beskriver det du tenker og opplever i besvarelsen.

Elevmentor 1 år \_\_\_ 2 år \_\_\_

Elevmentorrollen
1.Fortelle om hva som motiverte deg til å bli elevmentor?
Svar:
2.Hva har du lært av å være elevmentor?
Svar:
3.Fortell hva du tror at du som elevmentor betyr for elevene?
Svar:
4.Hva mener du er den viktigste oppgaven elevmentorene bidrar til på skolen?
Svar:
5.Fortell om det er noe du opplever som vanskelig som elevmentor.
Svar:
6.Hva har du/dere fått til av aktiviteter i klassene ?
Svar:

7.Hvilke erfaringer har du som elevmentor fra det første året du var mentor, <i>til det andre året du er mentor? (kun for de som har vært elevmentor i to år. )</i>
Svar:
Opplæring og samarbeid
1.Hvordan var opplæringen du fikk for å bli elevmentor?
Svar:
2.Fortell hvordan du samarbeider med ressursperson din – hva har vært bra/ og eller mindre bra?
Svar:
3.Fortell hvordan du samarbeider med de andre elevmentorene i din gruppe og/eller med de andre mentorene – hva har vært bra/ og eller mindre bra?
Svar:

### Drømmeklassen 1

Målet er at nye elever skal bli kjent og føle seg trygge i klassen skal vi å legge til rette for at elever og ansatte sammen kommer fram til hva som er viktig for at alle skal ha det bra og kunne lære noe i klassen.
Oppgaver og aktiviteter: Stol-lek , speed-date, intervju(hånda),leker, gruppeoppgave om klasseregler, ønskebrønn, styrkesirkel, omvisning
Fortell hva du tenker om samlingen. Hva var bra, -mindre bra -eller kunne vært gjort annerledes?
Svar:

### Temasamlingen Vennskap

Mål: Få elever til å reflektere over betydningen av vennskap, hvordan en kan være en god venn, og hvordan man kan få nye venner.
Oppgaver stol-lek, speed-date, «hånda»-intervju), gruppearbeid om klasseregler, Scala-vurdering, styrkesirkel, ønskebrønn.
Fortell hva du tenker om samlingen. Hva var bra, -mindre bra -eller kunne vært gjort annerledes.?
Svar:

### Temasamlingen God nok

Mål: Reflektere over hva som bidrar til at du føler deg god nok og hva du kan gjøre for at andre skal føle seg gode nok
Video , egenrefleksjon og gruppeoppgave om hva du selv kan gjøre og hva andre kan gjøre for å få bedre selvtillit og selvfølelse, samtale om noe du har gjort som er bra og tilbakemeldinger som styrker , ønskebrønn
Fortell hva du tenker om samlingen. Hva var bra, -mindre bra -eller kunne vært gjort annerledes.?
Svar:

