

# Trivsel som vilkår for vekst

*Positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis*

Lars Nyheim



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015



# **Trivsel som vilkår for vekst**

Positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis

Copyright Lars Nyheim

2015

Trivsel som vilkår for vekst - Positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis

Lars Nyheim

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

*...I came upon a crossroads  
Where I sought only shelter for a brief time.  
But as I lay down my sack and kicked off my shoes,  
I noticed that this crossroads was like no other I had found.*

*The air in this place held an inviting warmth  
And a vibrancy permeated all things.  
As I introduced myself to the travelers here,  
I felt no hesitation or discouragement  
But sincerity and optimism in their place.  
In their eyes I saw something I could not name  
But that felt very much like home.  
In this place, together, we shared and encouraged  
And rejoiced in the abundance of life...*

*- "Crossroads" av Derrick Carpenter*

# Sammendrag

## Tema, formål og problemstillinger

Temaet for denne studien er positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis. Bakgrunnen for valg av tema er inspirert av målet til positiv psykologi: Å bruke vitenskapelige metoder til å undersøke hva som fremmer trivsel og optimal menneskelig fungering (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dette målet samsvarer med spesialpedagogikkens mål om å være en problemløsende og styrkende ressurs som skal bidra til å realisere gode lærings- og utviklingsvilkår for barn og unge i risiko (Befring, 2014). I denne studien belyses temaet ved å undersøke hvordan fire elever opplevde en alternativ opplæring basert på positiv psykologi og styrkekartlegging. Det fokuseres på hvilke aspekter elevene opplevde positivt, og konsekvensene disse hadde for deres trivsel og vekst. Med bakgrunn i elevenes opplevelser diskuteres relevansen av positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis.

Hovedproblemstillingen er: *Hvordan opplever elever på en alternativ skole en styrkebasert opplæring?*

Underproblemstillinger er:

- 1: Hvilke aspekter ved opplæringen opplever elevene positivt?*
- 2: Hvordan bidro disse aspektene til økt opplevelse av trivsel og vekst hos elevene?*
- 3: Hva kan elevenes opplevelser fortelle om nytteverdien av positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis?*

## Metode

For å belyse problemstillingene er det benyttet en kvalitativ metode. Det er brukt semi-strukturerte intervju med intervjuguide for å komme i dybden på fire elevers opplevelser av den styrkebaserte opplæringen. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, transkribert, kodet, kategorisert og analysert. Resultatene presenteres under sentrale kategorier og delkategorier, og drøftes i lys av problemstillinger og teori. Oppgaven avsluttes med oppsummerende konklusjoner samt en belysning av studiens begrensninger og behovet for videre forskning.

## Empiriske funn og konklusjon

I kategorien *opplevelse av prosessen* uttrykker elevene at de gikk fra opplevelse av håpløshet til fremtidsro. Gjennom den styrkebaserte pedagogikken skjedde det en helsemessig (patos),

læringsmessig (berikelse), og følelsesmessig (trivsel) livsforandring hos elevene. Elevene uttrykker økte opplevelser av positive følelser og trygghet (hedonisk trivsel) og utvikling av styrker, relasjoner, selvtillit, fremtidsmål og ansvar (funksjonell trivsel) (Fredrickson, 1998, 2001; Keyes, 2009). De fremhever relasjonene som særlig viktig (Seligman, 2011; Hattie, 2009). Forandringene kan ha økt elevenes motstandskraft (Antonovsky, 1987).

I kategorien *opplevelse av rammevilkår* fremhevet elevene særlig tre forhold: *Skolemiljøet, lærerens rolle, samt lærerens væremåte*. Rammevilkårene fremmet gode relasjoner og positive emosjoner, og bidro til at elevene økte sin kapasitet for læring (Fredrickson, 1998, 2001; Keyes, 2009). Skolens fokus på elevenes styrker og muligheter bidro positivt til dette (Peterson & Seligman, 2004; Snyder, 1994). Funnene er illustrert i figur 4.3 (s. 50).

I kategorien *aspekter som bidro til opplevelse av positiv vekst* satte elevene fokus på de positive, indre opplevelsene som bidro til økt trivsel og vekst: *Sosial tilhørighet, mestring og gode følelser, ansvar for ønsket fremtid, samt styrker, ressurser og potensialer*. Disse opplevelsene bidro til økt opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987) og forsterket tro på å prestere (Seligman, 2011). Også her fremhevet elevene nøkkelrollen de gode relasjonene hadde i dette. Funnene er illustrert i figur 4.4 (s. 57).

I den siste kategorien *opplevde konsekvenser* beskriver elevene fem former for vekst som følge av å ha gått på den alternative skolen: *Selvtillit og viktighetsfølelse - optimisme, håp og fremtidstro - motivasjon, glede og vitalitet - sosialt ansvar - samt motstandskraft*. Figur 4.5 (s. 65) viser hvordan konsekvensene kan oppfattes som et resultat av gjensidige påvirkninger mellom de andre kategoriene i analysen. Elevenes opplevelser viser dessuten at de utviklet og tok i bruk personlige karakterstyrker i sin vekstprosess, spesielt styrkene *håp, vitalitet og nysgjerrighet*. Disse korrelerer robust med trivsel og livstilfredshet (Park & Peterson, 2009).

Ut fra analyse konkluderes det med at elevene opplevde den alternative, styrkebaserte opplæringen svært positivt. De fremhever sentrale aspekter som bidro til deres trivsel og vekst. Analysen viser tydelig at de positive relasjonene var en nøkkelfaktor. Gjennom relasjonene opplevde elevene økt hedonisk trivsel (trygghet, glede og positive følelser) og funksjonell trivsel (ved at det ble fokusert på å fremme deres styrker, muligheter og relasjoner). Dette bidro til økt opplevelse av sammenheng og motstandskraft. Funnene viser at positiv psykologi kan ha nytteverdi i spesialpedagogisk praksis.

# Forord

Forordet til denne masteroppgaven markerer slutten på en givende og lærerik tid på Universitetet i Oslo, og starten på den neste viktige fasen i livet mitt hvor jeg skal praktisere og videreutvikle det jeg har lært.

Jeg ønsker å takke elevene som stilte opp og delte sine opplevelser med meg. Jeg er glad for at andre lesere også får muligheten til å ta del i prosessen dere har vært igjennom.

Elevenes opplevelser minner meg om min egen forandringsprosess de siste årene. I 2008 følte jeg på en trang til forandring, og til å bli en bedre versjon av meg selv. Jeg bestemte meg for å flytte, og har aldri angret på dette. De siste syv årene har bydd på fantastiske opplevelser, gode vennskap, intens læring og kreative samarbeid. Takk til alle som hjalp meg å blomstre, dere vet hvem dere er. Dette gjelder ikke minst min kjære familie som alltid har vært der for meg.

En spesiell takk går til min veileder Liv Margrethe Lassen som ga meg konstruktive tilbakemeldinger underveis. Din entusiasme bidro sterkt til å opprettholde den indre motivasjonen i skriveprosessen, og jeg hadde hele tiden følelsen av at du trodde på meg. Nå som du har gått av med pensjon er jeg helt sikker på at jeg taler på vegne av mange studenter når jeg sier: Du har betydd mye.

Til sist vil jeg takke de mange koselige kafeene som serverte smakfull kaffe og lot meg jobbe uforstyrret, timer i strekk. Dere har gitt meg en ny ide.

Drammen, november 2015.

Lars Nyheim





# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 FORMÅL, SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS OG PROBLEMSTILLINGER.....	3
1.3 BEGREPSPRESISERINGER.....	5
1.4 AVGRENSNING OG STRUKTUR.....	6
<b>2. POSITIVT FOKUSERTE TEORIER.....</b>	<b>7</b>
2.1 SALUTOGENESE .....	8
2.2 POSITIV PSYKOLOGI.....	9
2.2.1 <i>Dual-kontinuum modellen</i> .....	11
2.2.2 <i>Hva er det positive ved mental helse?</i> .....	13
2.2.3 <i>Seligmans trivselsteori</i> .....	13
2.2.4 <i>Karakterstyrker</i> .....	19
2.3 POSITIV SPESIALPEDAGOGIKK.....	21
2.3.1 <i>Ressursdiagnostikk og kompetansefortrinn</i> .....	21
2.3.2 <i>Berikelsesperspektivet</i> .....	22
2.4 SAMMENFATNING AV TEORIENE .....	24
<b>3. METODE .....</b>	<b>25</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK RAMME .....	25
3.2 FØRFORSTÅELSE .....	25
3.3 KVALITATIVT DESIGN .....	28
3.4 UTVALG .....	28
3.5 KVALITATIVT INTERVJU.....	29
3.5.1 <i>Intervjuguide</i> .....	29

3.5.2	<i>Prøveintervju</i>	30
3.6	DATAINNSAMLING	30
3.7	DATABEARBEIDING	31
3.7.1	<i>Transkribering</i>	31
3.7.2	<i>Analyse, koding og kategorisering</i>	31
3.8	STUDIEKVALITET	32
3.8.1	<i>Validitet</i>	32
3.8.2	<i>Reliabilitet</i>	33
3.9	ETISKE HENSYN	34
<b>4.</b>	<b>EMPIRI MED DISKUSJON</b>	<b>36</b>
4.1	INFORMANTENE	36
4.2	OPPLEVELSE AV PROSESSEN	37
4.2.1	<i>Opplevelse av tidligere skolegang</i>	37
4.2.2	<i>Samlet opplevelse av den alternative opplæringen</i>	38
4.3	OPPLEVELSE AV RAMMEVILKÅR	41
4.3.1	<i>Skolemiljø</i>	42
4.3.2	<i>Lærerens rolle</i>	45
4.3.3	<i>Lærerens væremåte</i>	48
4.4	ASPEKTER SOM BIDRO TIL OPPLEVELSE AV POSITIV VEKST	52
4.4.1	<i>Sosiale aspekter</i>	52
4.4.2	<i>Mestring og gode følelser</i>	53
4.4.3	<i>Ansvar og involvering mot ønsket fremtid</i>	54
4.4.4	<i>Styrker, ressurser og potensialer</i>	55
4.5	OPPLEVDE KONSEKVENSER	59

4.5.1	<i>Selvtillit og viktighetsfølelse</i> .....	59
4.5.2	<i>Optimisme, håp og fremtidstro</i> .....	60
4.5.3	<i>Motivasjon, glede og vitalitet</i> .....	61
4.5.4	<i>Sosialt ansvar</i> .....	62
4.5.5	<i>Motstandskraft</i> .....	63
4.6	OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER .....	67
4.7	BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING.....	71
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>73</b>
	<b>VEDLEGG / APPENDIKS</b> .....	<b>77</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Valg av tema for masteroppgaven er inspirert av det overordnede målet til positiv psykologi om å bruke vitenskapelige metoder til å undersøke hva som setter mennesker og fellesskaper i stand til å trives og fungere godt (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Et av de sentrale arbeidsområdene i dette er studiet av *positive institusjoner*. Denne oppgaven ønsker å undersøke hvordan *skolen* kan innrettes for å fremme trivsel og vekst. Edvard Befring (2014) konstaterer at det ikke finnes noen fasit på hvordan man skal drive den ideelle skolen, men at det finnes nok av kunnskaper til å realisere gode utviklingsvilkår for barn og unge.

*Spesialpedagogikk* er et ledd i dette arbeidet. I følge Befring (2014) er spesialpedagogikken en problemløsende ressurs som kan avdekke og avhjelpe utviklingshemmende problemer, og en styrkende ressurs som kan forebygge problemer og fremme positiv vekst.

Et fordypningsområde innen spesialpedagogikken er *psykososiale vansker*. Dette er en samlebetegnelse for de vanskene som oppstår i spenningsforholdet mellom individet og miljøet (Befring & Duesund, 2012). Spesialpedagogisk kompetanse på det psykososiale området er viktig for å imøtekomme utfordringer i skolen knyttet til elevenes *mental helse*. I følge Folkehelseinstituttet (2010) har 15-20 % (om lag 70 000) av barn og unge mellom 3 og 18 år symptomer på mentale lidelser. Dette påpeker de har negative konsekvenser for elevers læring, trivsel og fungering i skolen. Skolen står følgelig ovenfor store utfordringer knyttet til å ivareta elevenes mentale helse. Hvordan dette skal gjøres vil kunne variere ut fra hvordan man forstår begrepet ”mental helse”. Keyes (2009) viser til tre historiske forståelser av helse: *Pathos*, *salus* og *hale*. I den *patogene* tilnærmingen forstås helse som fravær av sykdom og problemer. Et slikt perspektiv har vært og er fortsatt vanlig å vektlegge i psykologi og spesialpedagogikk hvor kartlegging av problemer har fått stor plass, eksemplifisert i diagnosesystemene DSM og ICD<sup>1</sup> (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Befring, 2014). I den *salutogene* tilnærmingen forstås helse som tilstedeværelsen av positive

---

<sup>1</sup> DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (Utarbeidet av American Psychological Association) og ICD – International Classification of Diseases (Utarbeidet av World Health Organization).

livsfaktorer, for eksempel lek, kjærlighet og mening (Antonovsky, 1979, 1987). Den tredje retningen, *hale* (som betyr helhet), er en syntese av den patogene og salutogene tilnærmingen. Helse forstås her som en komplett tilstand kjennetegnet av fravær av sykdom og tilstedeværelsen av positive livsfaktorer (Keyes, 2009).

Psykologien har siden 2. verdenskrig lyktes med å forstå og behandle mentale lidelser. Denne nødvendige oppgaven har medført en kostnad og før årtusenskiftet visste man til sammenligning relativt lite om hva som skal til for at vanlige mennesker utvikler seg positivt under mer gunstige forhold (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Psykologien har til tross for enkelte unntak (Rogers, 1951; Maslow, 1954, 1962) vektlagt behandling av lidelser innenfor en sykdomsmodell. Positiv psykologi ønsker å rette opp denne ubalansen ved å studere hvordan trivsel og styrker kan fremmes (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Peterson (2013, s. 4) understreker at positiv psykologi ikke skal erstatte, men supplere den ordinære psykologien, fordi det gode liv trenger sin egen forklaring:

*What is good in life is not simply the absence of what is problematic. We all know the difference between not being depressed and bounding out of bed in the morning with enthusiasm for the day ahead. [...] the good life requires its own explanation, not simply a theory of disorder stood sideways or flipped on its head.*

Denne studien bygger dermed på sentrale teorier og begreper som sier noe om de positive livsfaktorene som kan bidra til positiv mental helse og vekst: *Salutogenese* (Antonovsky, 1979; 1987), *dual-kontinuum modellen* (Keyes, 2009) *trivsel* (Seligman, 2011), *karakterstyrker* (Peterson & Seligman, 2006) og *berikelsesperspektivet* (Befring, 2014). Teorigrunnlaget kan sammenfattes i figur 1.1 under:



*Figur 1.1 – Tosidigheten ved helse, mental helse og læring. Tilpasset fra Befring (2014)*

Valg av tema for masteroppgaven beror på et ønske om å fremme de viktige positive aspektene (på høyre side i figur 1.1) klarere innen det psykososiale feltet.

## 1.2 Formål, spesialpedagogisk relevans og problemstillinger

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan en mer positivt orientert pedagogikk kan bidra til å realisere verdige utviklingsvilkår for elever i risiko. Opplæringsloven (1998) §9-a1 sier at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, læring og trivsel. I §9a-3 utdypes dette med at skolen skal jobbe aktivt og systematisk for at den enkelte elev opplever trygghet og sosial tilhørighet. Utdanningsdirektoratet (Udir, 2015a) sier at god mental helse betyr å være i en tilstand hvor man fungerer sosialt og mestrer dagliglivets oppgaver. Elever som er i en positiv mental tilstand er i bedre læringsposisjon enn elever som er i en negativ tilstand. Mental uhelse stenger for læring, trivsel og vekst (Udir, 2015a). Videre fastholder opplæringsloven §1-3 at undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Elever som ikke får et tilstrekkelig utbytte av

den ordinære undervisningen har i følge §5-1 i opplæringsloven rett til spesialundervisning. Norske elever har med andre ord lovfestede rettigheter til et skolemiljø som aktivt jobber for å ivareta deres mentale helse, trivsel og læring. Spesialpedagogikken har en viktig rolle i dette arbeidet (Befring, 2014).

Den spesialpedagogiske konteksten som undersøkes i denne studien er en alternativ skole som benytter en styrkebasert pedagogikk, inspirert av positiv psykologi. Dette alternative opplæringstilbudet gis elever som av ulike grunner sliter med å mestre den ordinære skolen, og står i fare for å utvikle mental uhelse og/eller droppe ut.

Selv om skolefravall ikke er hovedtemaet her er det et indirekte mål å fremskaffe informasjon om hvordan fravall kan forebygges. Studien bygger på en hypotese om at trivsel skaper bedre vilkår for læring og utvikling. Et indirekte poeng ved å fokusere på trivsel, er at psykososiale vansker, atferdsproblemer og skolefravall kan være symptomer på manglende trivsel. Ved å fokusere på trivsel løftes frem det grunnleggende behovet for å ha det godt, og mulighetene for å innrette og organisere skolen på en måte som ivaretar elevenes mentale helse. Mange forhold kan påvirke hvorvidt en elev har det bra i hverdagen. Begrepet mental helse kan således fremstå som et komplekst tema å forholde seg til. Håpet er at denne studien kan bidra til å nyansere noen av de positive aspektene ved mental helse.

Hovedproblemstillingen er: *Hvordan opplever elever på en alternativ skole en styrkebasert opplæring?*

Underproblemstillinger er:

- 1: Hvilke aspekter ved opplæringen opplever elevene positivt?*
- 2: Hvordan bidro disse aspektene til økt opplevelse av trivsel og vekst hos elevene?*
- 3: Hva kan elevenes opplevelser fortelle om nytteverdien av positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis?*

Problemstillingene er forankret i et positiv-psykologisk premiss om at det er viktig å studere tilfeller hvor noe har gått bra fordi man kan lære noe om suksessfaktorene (Peterson, 2006). Antonovsky (1987, s, 12) sier dette litt annerledes: *“..as in all science, how one poses the question is crucial to the direction one takes in looking for answers.”*



## 1.3 Begrepspresiseringer

I dette kapitlet skal jeg kort redegjøre for begrepet *alternativ opplæring*, si noe om forholdet mellom *mental helse* og *trivsel*, samt presisere hvordan begrepene *vekst* og *styrker* brukes.

Med *alternativ opplæring* menes segregerte, sosialpedagogiske opplæringstilbud som primært gis elever som utviser atferdsvansker, og/eller opplever lite mestring, lav motivasjon og mistriivsel relatert til skolearbeidet og skolemiljøet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006; Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003). Nordahl sier at alternative skoletilbud i noen grad også gjelder elever med mentale lidelser, elever som mobbes og elever som isolerer seg. Tilbudet er frivillig og befinner seg som oftest i elevenes nærmiljø. Elevene kan fortsatt være innskrevet på, og få vitnemålet fra sin ordinære skole, men har også mulighet til å få elevstatus ved den alternative skolen. Positive sosiale opplevelser, anerkjennelse og relasjonsbygging, sosial ferdighetstrening og praktisk læring står sentralt på alternative skoler (Jahnsen et.al, 2006; Sørli, 1991; Sørli, 2000). Alternative opplæringstilbud er i følge Nordahl et. al (2003) mest utbredt på ungdomsskoletrinnet, men det finnes også noen tilbud på barneskolenivået og i videregående skole. Rundt år 2000 deltok omkring 2000-3000 elever i alternative opplæringstilbud innenfor den ordinære skolen, mens 500-600 elever deltok i tilbud organisert utenfor ordinær skole (Nordahl et. al, 2003). Studier viser at alternative skoler kan ha en positiv effekt på elevers identitet, status, trivsel og vekst, samt skolefravær (Nordahl et. al, 2003).

I denne oppgaven forstås *mental helse* som det overordnede begrepet for menneskers totale mentale tilstand, fra dårlig mental helse til god mental helse (Antonovsky, 1979; Keyes, 2009). Begrepet *trivsel* forstås som positive opplevelser som kan bidra til god mental helse, slik som gode følelser, engasjement, gode relasjoner, mening og prestasjoner (Seligman, 2011).

Med begrepet *vekst* tar denne oppgaven utgangspunkt i termen ”flourishing” som Keyes (2009) og Seligman (2011) anvender. Flourishing sikter til at mennesker som trives ved både å oppleve gode følelser (hedonisk trivsel) og fungere godt personlig og sosialt (funksjonell trivsel), også vil blomstre i livet (Keyes, 2009).

Begrepet *styrkebasert opplæring* sikter til en type opplæring hvor det bevisst brukes tid og ressurser på å avdekke og fremme elevenes positive trekk, egenskaper og ressurser, og bruke disse i tjeneste til å fremme mental helse, trivsel og utvikling (Peterson, 2006; Befring, 2014).

## 1.4 Avgrensning og struktur

Da studien er avgrenset i tid og omfang vil jeg ikke sammenligne ulike styrkebaserte opplæringstilbud, men kun forholde meg til et slikt tilbud.

Studiens videre struktur består i å presenteres studiens teorigrunnlag og metodevalg. Deretter presenteres de empiriske funnene under fire hovedkategorier: *Opplevelse av prosessen, opplevelse av rammevilkår, aspekter som bidro til opplevelse av positiv vekst, samt opplevde konsekvenser*. Hver hovedkategori presenteres med relevante underkategorier og avsluttes med diskusjon i lys av problemstillinger og teori. Analysen avsluttes med en oppsummerende konklusjon, samt en belysning av studiens begrensninger og behovet for videre forskning.

## 2. Positivt fokuserte teorier

Positiv psykologi er et relativt nytt fagfelt som kan gi en ny vinkling i spesialpedagogikk. Positivt fokuserte teorier og begreper om menneskelig utvikling er vel og merke ikke noe nytt. Mange har gjennom historien forsøkt å beskrive hva som bidrar til gode liv og menneskelig styrke. Noen få eksempler på dette er begrepene *eudaimoni* (Aristoteles, 2000), *klient-sentrert terapi* (Rogers, 1951), *selvaktualisering* (Maslow, 1954, 1962), *salutogenese* (Antonovsky, 1979, 1987), *berikelse* (Befring, 2014), og *mange intelligenser* (Gardner, 1993). Selv om temaene i positiv psykologi ikke er nye, argumenterer Peterson (2013) for at selve paraplybetegnelsen *positiv psykologi* er ny, og at den har en betydelig fordel i å samle sammen og organisere tidligere adskilt forskning som er relevant for å beskrive det gode liv, og stimulere til videre forskning.

For å belyse hvordan den styrkebaserte opplæringen fremmet fire elevers mentale helse og trivsel er det nødvendig å velge ut noen indikasjoner på god mental helse og trivsel fra et begrepsunivers (Kleven, 2002a). I denne studien er det valgt ut fem teorier som indikatorgrunnlag:

- *Trivsel* - bestående av de fem elementene positive emosjoner, engasjement, gode relasjoner, mening og prestasjoner (Seligman, 2011)
- *Karakterstyrker* (Peterson & Seligman, 2006)
- *Salutogenese* - med vekt på opplevelse av sammenheng (OAS) (Antonovsky, 1979;1987)
- *Dual-kontinuum modellen* - med vekt på hedonisk og funksjonell trivsel (Keyes, 2009)
- *Berikelsesperspektivet* (Befring, 2014)

For å øke troverdigheten har denne oppgaven dermed en bred teoretisk presentasjon som reflekterer et mangfold av positiv fokusering innen fagdisipliner som helsefag, psykologi og spesialpedagogikk.

## 2.1 Salutogenese

Hva er det som gjør at noen mennesker forblir sunne på tross av hyppige og store stressfaktorer? *Salutogenese* er begrepet som Aaron Antonovsky (1979, 1987), professor i medisinsk sosiologi, brukte for å beskrive faktorer som fremmer god helse og mestring hos mennesker. Antonovskys interesse for mestringsfaktorer ble vekket da han i sine studier oppdaget at noen mennesker var i stand til å leve godt liv til tross for å ha blitt utsatt for enorme påkjenninger som konsentrasjonsleirer og slaveri. Antonovsky (1987) avviser den tradisjonelle dikotomien mellom sykdom og helse (enten er man syk eller frisk). Han hevder helse er et fenomen som påvirkes av mange forhold som kan plasseres ulike steder på sykdom-helse-kontinuumet. Spørsmålet ”hva forårsaker sykdom?” bør derfor suppleres med spørsmålet ”hva fremmer helse?” (Antonovsky, 1987). Fra å være opptatt av å identifisere spesifikke årsaker til sykdom hos pasienten vil den salutogene praktikerens forsøke å komme i dybden på hele personens liv, for å avdekke mulige kilder til bevegelse mot helseenden av kontinuumet. Risiko- og stressfaktorer er mangeartede. Likeledes finnes det mange helsebringende faktorer, for eksempel fantasi, kjærlighet, lek, mening, vilje og sosiale strukturer. Slike mestringsfaktorer er ikke kun positive fordi de fungerer som buffere mot sykdom, men fordi de i seg selv er direkte helsebringende (Antonovsky, 1987). Perspektiver som beskriver positive livsfaktorer kaller han *teorier om mestring*. Han understreker at teorier om sykdom også er nødvendig, men ikke nok for å beskrive hva som bidrar til god helse, og til at personer klarer å stå i mot hyppige risikofaktorer. Med den salutogene modellen ønsket Antonovsky (1979) å systematisere utforskningen av positivt helsebringende faktorer i en medisinsk forskningstradisjon som langt på vei har vektlagt studiet av sykdom og sykdomsårsaker:

*Let me, at the outset of my attempt to support my position that the question Why do people stay healthy? is today the crucial question, make it crystal clear that I do not contend that it should replace the older question (not that I think there is any such danger). My point is to make a plea for the allocation of a small fraction of the resources – of the funds, of the manpower, and, most important of all, of the thinking of those concerned with health and illness, now overwhelmingly, if not exclusively, devoted to the study of pathogenesis (Antonovsky, 1979, s. 35).*

Antonovskys (1987) svar på det salutogene spørsmålet (hva fremmer god helse?) er at mennesker har behov for *opplevelse av sammenheng* (OAS). Dette sier han er påvirket av tre aspekter: *Forståelsesaspektet* handler om å oppleve at indre og ytre hendelser er logiske, forutsigbare og forståelige. *Håndterbarhetsaspektet* betegner opplevelsen av å ha positive ressurser til å takle disse hendelsene. Forståelsesaspektet og håndterbarhetsaspektet danner grunnlaget for *meningsaspektet*. En person som opplever kontroll ved å kunne forstå og håndtere livets hendelser og situasjoner, vil i større grad oppleve at livet gir mening, og at det er verdt å forholde seg aktivt til utfordringer. OAS bidrar dermed til at man kan møte det som kommer med optimisme til at ting vil gå så bra som det er rimelig å kunne forvente. Stressende hendelser kan også være helsebringende om de mobiliserer individet til aktivitet, og ikke medfører langvarig stagnasjon (Antonovsky, 1979).

Antonovskys fokus på sammenheng har en tydelig parallell til Seligmans (2011) vektlegging av mening. Seligman hevder at mennesker som forstår sin plass i en større sammenheng, og som motiveres til å bidra positivt i denne større sammenhengen, også vil trives bedre. OAS-begrepet kan også sees i sammenheng med det Keyes (2009) kaller *funksjonell trivsel*. Keyes hevder at menneskers fungering i stor grad påvirkes av tilknytningen til omverden, for eksempel deres opplevelse av sosial koherens og miljømessig mestring (se vedlegg 1).

## 2.2 Positiv psykologi

Martin Seligman (1999) var den sentrale initiativtakeren til det positiv-psykologiske fagfeltet da han i 1998 ble valgt som formann for APA (American Psychology Association), godt hjulpet på vei av sin kollega Mihaly Csikszentmihalyi (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Målet deres var å samle eksisterende og ny forskning om hva som kan fremme gode liv - under paraplybetegnelsen positiv psykologi. Dette skulle komplementere den tradisjonelt mer sykdomsorienterte psykologien. Positiv psykologi defineres av Peterson (2006) som vitenskapen om hva som gjør livet mest verdt å leve, og av verdensorganisasjonen for positiv psykologi (IPPA, 2015) som det vitenskapelige studiet av hva som gjør personer og fellesskaper i stand til å trives. Erkjennelsen av at det er like viktig å fremme de beste opplevelser, tilstander og trekk som det er å reparere de verste, er et grunnpremiss for opprettelsen av fagfeltet. Hva som gjør livet godt, individuelt og i fellesskap med andre, kan studeres vitenskapelig (Peterson, 2006). Positiv psykologi har *tre sentrale pilarer*: 1. På det

subjektive nivået studeres positive opplevelser (for eksempel lykke, glede, mestring og håp). På det individuelle nivået studeres positive individuelle trekk (for eksempel verdier, styrker, talenter, interpersonlige ferdigheter og optimal fungering). På gruppenivået studeres positive institusjoner (for eksempel familier, barnehager, skoler, arbeidsplasser og demokratiske samfunn) som fremmer positive opplevelser og positive trekk, og bidrar til at de menneskelig vekst (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Positiv psykologi bygger på det samme verdigrunnlaget som humanistisk psykologi om å studere de lysere sidene av livet. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) hevder allikevel at positiv psykologi skiller seg fra humanistisk psykologi ved å i større grad vektlegge metodisk strenghet, mens det i humanistisk psykologi fremheves at forskere må gi mer oppmerksomhet til individets måte å se verden på (Peterson, 2006). Peterson har et mer avslappet forhold til disse forskjellene. Både kvantitative og kvalitative metoder har fordeler og ulemper, og forskning burde ikke favorisere den ene foran den andre:

*Scientific psychology can learn much from carefully controlled laboratory experiments, but so too can it learn much from case studies of exceptional individuals (...). Like humanistic researchers, positive psychologists believe that people are appropriately studied by talking to them about things that most matter and seeing how their lives actually unfold (Peterson, 2006, s. 10).*

At Peterson ønsker de kvalitative metodene velkommen i positiv psykologi understøtter relevansen av denne studien, som er en kvalitativ intervjustudie av hva et lite utvalg elever opplevde fungerte godt, over og forbi hva som gjorde at de "overlevde" i en vanskelig hverdag. Men et slikt perspektiv har ikke vært vanlig å vektlegge i psykologien:

*The past concern of psychology with human problems is of course understandable. It will not and should not be abandoned. People experience difficulties that demand and deserve scientifically informed solutions. Positive psychologists are merely saying that the psychology of the past 60 years is incomplete. As simple as this proposal sounds, it demands a sea change in perspective (Peterson, 2006, s. 5).*

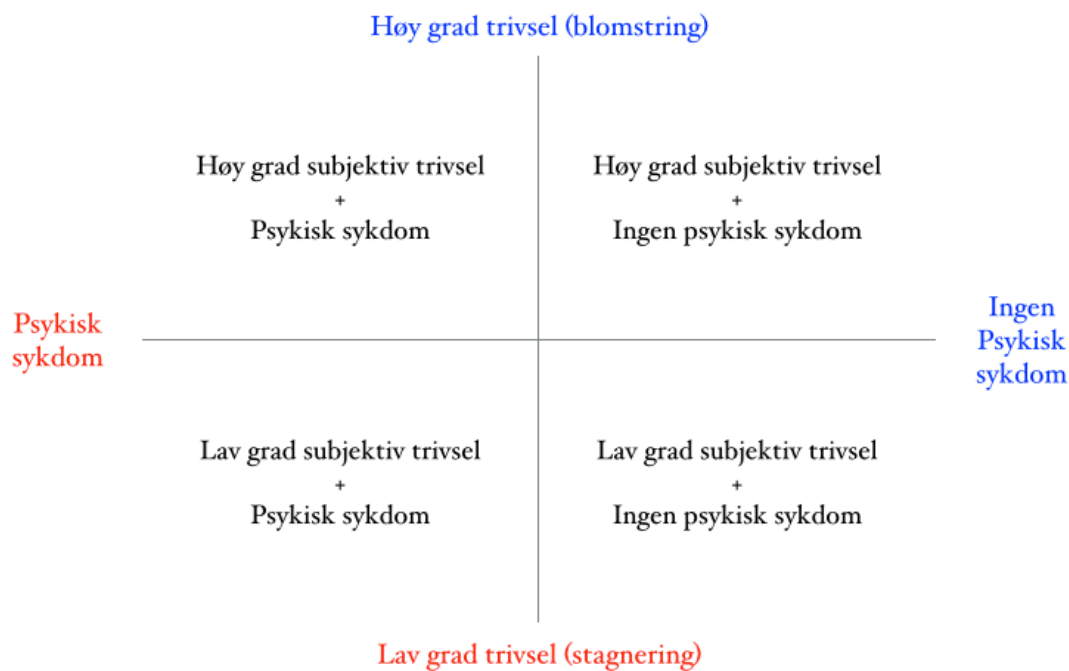
I tråd med sitatet kan det argumenteres for at spesialpedagogikken også er ukomplett fordi den har lagt mye større vekt på problemer enn på styrking og forebygging (Befring, 2014).

## 2.2.1 Dual-kontinuum modellen

Keyes (2009) beskriver som nevnt minst tre forståelser av helse; den *medisinske* (helse som fravær av sykdom), den *salutogene* (helse som tilstedeværelsen av positive tilstander), samt *hale* (helse som en komplett tilstand, bestående av positive tilstander og fravær av sykdom). Sistnevnte er eksemplifisert i Verdens Helseorganisasjons (WHO, 1946, s. 100) definisjon av helse: "*Health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*". Keyes (2009, s. 89) tar utgangspunkt i denne og definerer mental helse som "*..not merely the absence of psychopathology, but the presence of sufficient levels of emotional, psychological, and social well-being*". Denne definisjonen legger Keyes til grunn for en teori han kaller *dual-kontinuum modellen*. Modellen bygger på 50 års forskning på *subjektiv trivsel*, et forskningsområde som ga oppgav til 13 spesifikke dimensjoner knyttet til emosjonell, psykologisk og sosial trivsel. Disse dimensjonene kan oppfattes som symptomer på trivsel på samme måte som DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) viser til symptomer på mentale lidelser (Keyes, 2009). Slik depresjon forutsetter symptomer på *an-hedonia* (for eksempel negative følelser og stress), forutsetter god mental helse symptomer på *hedonia* (for eksempel gode følelser, livstilfredshet og vitalitet). Likeledes, slik depresjon består av symptomer på negativ hverdagslig fungering, består god mental helse av symptomer på positiv hverdagslig fungering (Keyes, 2009). De positive aspektene ved mental helse kan dermed operasjonaliseres ved å vise til samlinger av tegn som reflekterer personens psykologiske trivsel. Disse tegnene kategoriserer Keyes (2009) henholdsvis under kategoriene *hedonisk trivsel* og *funksjonell trivsel* (Se vedlegg 1).

Den hedoniske trivselen omhandler positive følelser, mens den funksjonelle trivselen omhandler god personlig og sosial fungering. Hvert symptom i de to kategoriene kan måles hos individet. For å diagnostiseres som blomstrende i livet må en person utvise høye nivåer på minst ett av de to målene på hedonisk trivsel, og høye nivåer på minst seks av de elleve målene knyttet til funksjonell trivsel (Keyes, 2009). Slik er det mulig å måle personens subjektive trivsel i tillegg til å måle hvorvidt personen har mentale lidelser, for å skaffe seg et mer helhetlig bilde av personens mentale helse. Dette har Keyes (2009) døpt *dual-*

kontinuum modellen på mental helse, og kan illustreres slik:



Figur 2.2.1 – Dual-kontinuum modellen. Tilpasset fra Keyes (2009)

Et interessant trekk ved modellen er at det er fullt mulig å blomstre i livet på tross av en mental lidelse. Dette kan handle om å oppleve vennskap, engasjerende arbeid, meningsfull fritid og ansvar for seg selv og andre. På den andre siden er det også mulig å stagnere i livet uten å bli diagnostisert med en mental lidelse. Dette beskriver Keyes (2009) som opplevelsen av å stå fast, føle på tomhet og mangle meningsfulle, vekstfremmende faktorer i livet. For å diagnostiseres som stagnerende må en person skåre lavt på minst en måling av hedonisk trivsel, og lavt på minst seks målinger av funksjonell trivsel. Personer som verken skårer høyt eller lavt kan verken betegnes som blomstrende eller forfallende (Keyes, 2009). Av plasshensyn vil det ikke bli redegjort for hvert av de tretten trivselssymptomene i Keyes modell. Poenget med å vise til dual-kontinuum modellen er å argumentere for at mental helse påvirkes av positive hedoniske og fungeringsmessige opplevelser, og at mennesker som har det vanskelig også kan oppleve dette. Mentale vansker og mental trivsel utelukker ikke hverandre (Keyes, 2009).



## 2.2.2 Hva er det positive ved mental helse?

Figur 1.1 på side 3 illustrerer tosidigheten ved mental helse og gir eksempler på teorier som forsøker å beskrive noen av de positive aspektene ved begrepet. To av disse er Seligmans (2011) teori om trivsel og Peterson & Seligmans (2004) teori om karakterstyrker. På et tidlig stadium i masteroppgaven ble disse to teoriene vektlagt i utformingen av intervjuguiden fordi jeg opplevde de som dekkende for studiens tema. Begge teoriene faller inn under paraplyen *positiv psykologi* fordi de forsøker å beskrive hva som bidrar til at individer og felleskaper trives og fungerer godt.

## 2.2.3 Seligmans trivselsteori

I følge Seligman (2011) er trivsel et fenomen som består av fem egenartede, men samtidig innbyrdes samvirkende elementer. Seligman formulerte tre kriterier for utvelgelsen av disse:

1. Elementet må bidra til trivsel
2. Elementet må være noe frie mennesker søker for sin egen skyld
3. Elementet må være definert og kunne måles uavhengig av de andre elementene

De fem elementene som oppfyller kriteriene i følge Seligman er:

1. *Positive emosjoner* - Lykke, tilfredshet, hedoniske behagelige tilstander
2. *Engasjement* - Indre motivert fordypelse i en aktivitet
3. *Positive relasjoner* - Til venner, familie, kolleger og andre mennesker
4. *Mening* – Opplevelse av å forstå seg selv i, og tjene en større sammenheng
5. *Prestasjoner* - Suksess, mestringserfaringer, bevis på måloppnåelse, læring

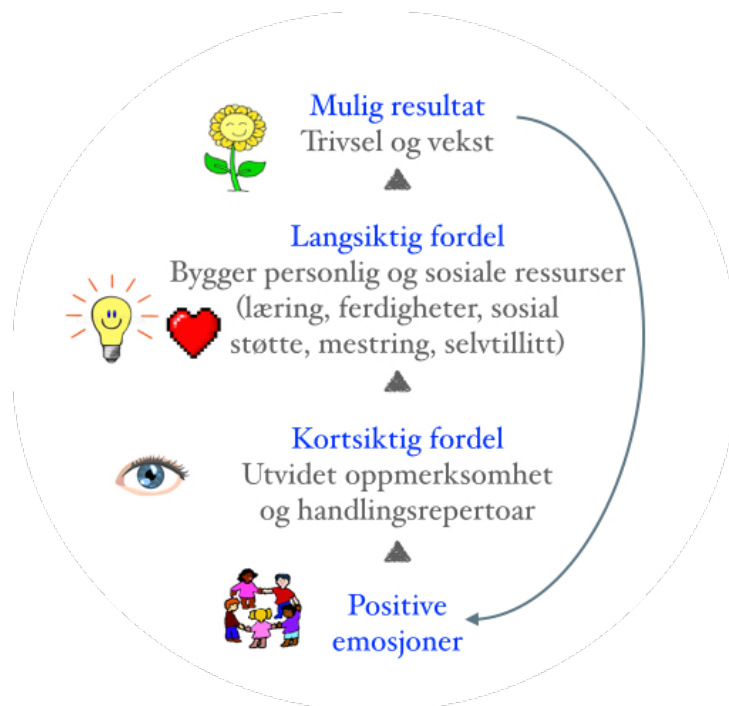
Teorien bygger på Seligmans forrige teori ”authentic happiness theory” (Seligman, 2002) hvor målet er å operasjonalisere *lykke*, og beskrive hvordan lykke kan kultiveres. Lykke blir her målt gjennom selvrangeringskalaer av personers tilfredshet med livet knyttet til tre aspekter - hvor mye *positive emosjoner*, *engasjement* og *mening* de opplever i hverdagen. Jo høyere skåre en person får på livstilfredsskalaen, jo lykkeligere er personen, i følge Seligman (2002). I Seligmans oppdaterte teori ”well-being theory” er denne teorien utvidet med to ekstra elementer: *relasjoner* og *prestasjoner*. Samtidig er målet for teorien endret fra å undersøke lykke (happiness) til å undersøke *trivsel* (well-being). Seligman (2011) kritiserer sin forrige teori for å kun bruke subjektive målinger (selvrangering) som metode. Han

påpeker at hvor tilfredse folk er med livet i stor grad påvirkes av deres aktuelle humør, og sier derfor mer om deres hedoniske/emosjonelle tilstand på målingstidspunktet enn deres generelle tilfredshet med livet. I ”well-being theory” er dette tatt høyde for ved hjelp av både subjektive og objektive målemetoder (triangulering). Seligman mener ideen om det gode liv ikke bare kan eksistere i hodet på folk, men må også vurderes fra et mer objektivt, moralsk ståsted. En person kan tro at han/hun fungerer godt, men ta feil (for eksempel Adolf Hitler). Likeledes kan en person vurdere livet sitt som lite meningsfullt, mens andre vurderer personen som svært betydningsfull (for eksempel Abraham Lincoln).

Jeg skal nå gi en kort presentasjon av hvert element og utdype hvorfor Seligman mener de er viktig i det psykologiske gode liv.

### **Positive emosjoner**

Det første elementet i Seligmans teori er *positive emosjoner*, og er knyttet til den første av de tre pilarene som positiv psykologi studerer – positive subjektive opplevelser. Positive emosjoner har både en *hedonisk* og en *funksjonell* funksjon. Den hedoniske funksjonen går ut på at positive emosjoner (glede, nytelse og tilfredshet) er behagelige å føle og har derfor en verdi i seg selv. Et liv med mye hedonisk velbehag kaller Seligman (2002) *det behagelige liv*. Utover å være nytelsesfulle har positive emosjoner i tillegg to viktige funksjoner som bidrar til positiv fungering og vekst. Dette har Barbara Fredrickson (1998, 2001) presentert i sin *broaden and build*-teori. Hun hevder at positive emosjoner har kortsiktige og langsiktige konsekvenser: På kort sikt *utvider* positive emosjoner den kognitive beredskapen, og fremmer nysgjerrighet og kreativ tenkning. Godt humør kan dessuten nøytralisere effekten av negative følelser og bidra til at personer får et mer tolerant syn på omgivelsene, hevder hun. Akkumulerte øyeblikk med utvidet oppmerksomhet, forbedret problemløsningsevne og positiv sosial interaksjon, bygger psykologisk og sosial kapital som kommer godt med på senere tidspunkt (Fredrickson, 1998, 2001). Dette er relevant i forhold til begrepet mental helse. Berg (2009) fremhever at god mental helse øker enkeltindividets evne til å mestre livets oppgaver og påkjenninger. Broaden-and-build-teorien belyser hvordan en slik mental tilstand kan kultiveres. I skolen kan dette innebære å legge til rette læringsmiljøet for å skape trygghet, glede, gode relasjoner, engasjert læring og behagelig atmosfære (Knoop, 2007). Man kan således betrakte positive emosjoner som et slags psykologisk vitamin som, ikke ulikt søvn, sunt kosthold og mosjon, muliggjør ytterligere aktivitet (Knoop, 2013). Figur 2.2.3 illustrerer denne positive læringsspiralen:



Figur 2.2.3 – En positiv læringspiral. Basert på Fredrickson (1998, 2001)

Figuren illustrerer mulige kortsiktige og langsiktige konsekvensene ved å oppleve positive emosjoner. Den viser også hvordan de langsiktige konsekvensene kan medføre ytterligere spiraler av positive emosjoner og vekst.

### Engasjement

*Engasjement*, det andre elementet i Seligmans (2011) trivselsmodell, er basert på Mihaly Csikszentmihalyis (1990) teori om flyt. Flyt er en læringstilstand karakterisert av indre motivasjon og fordypelse i en oppgave. For å komme i flyt bør det være en match mellom oppgavens vanskelighetsgrad og personens ferdigheter, slik at man ikke opplever høye nivåer stress eller kjedsomhet, og gir opp. Ved optimal utfordring i flyt rettes den psykiske energien fullt mot oppgaven, og man glemmer ofte tid og sted. Flyt innebærer også en høy grad av kreativitet og læring fordi man i situasjonen tross alt ikke vet om man kommer til å lykkes, og dermed må være konsentrert og tenke ut nye måter å løse oppgaven på. Ønsket om å *ville* være i aktiviteten bidrar til dette. Lev Vygotskys (1978) term ”den nærmeste utviklingssonen” ligner på flyt-begrepet. Vygotsky fremhever betydningen av å tilrettelegge for læringsutfordringer som elevene må strekke seg etter for å mestre, med støtte fra kompetente andre – foreldre, lærere og medelever. Csikszentmihalyis (2003) hevder at flyt-tilstanden er positiv for den mentale helsen fordi den etterlater lite rom for svevende tanker og bekymringer, og medfører mestring og økt tiltro til egne ferdigheter. Flyt kan dermed

både redusere negative tilstander og fremme positive tilstander.

Csikszentmihalyi (1990) beskriver særlig fem forhold som understøtter flyt, og som eksempelvis skolen kan ta høyde for i undervisning:

1. Man opplever konkrete, engasjerende mål.
2. Det er mulig å ta initiativ, under ansvar fra omgivelsene.
3. Utfordringen kan tilpasse ferdighetene.
4. Man får tydelige, ikke-ydmykende tilbakemeldinger på hvor godt man klarer seg.
5. Det er mulig å konsentrere seg.

Mens Fredricksons forskning sier noe om positive emosjoner som rammefaktor for læring, er flyt-begreper relevant for å beskrive hva som kjennetegner en person som er dypt engasjert. Med bakgrunn i dette, er det rimelig å anta at måten utvider de kognitive beredskapene på, øker sjansen for å oppleve flyt (Fredrickson, 1998, 2001). En annen forskjell på de to opplevelsene er at positive emosjoner innebærer å kjenne på følelser, mens flyt som regel er karakterisert av et fravær av sterke følelser, fordi oppmerksomheten rettes fullt ut mot selve aktiviteten. Det er først når flyt-opplevelsen opphører at en ser tilbake på tiden som nytelsesfullt og positivt (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Seligman (2002) kaller et liv som inneholder mange flyt-opplevelser *det engasjerte liv*. Engasjement kan både plasseres under det første nivået (positive subjektive opplevelser) og det andre nivået (positive subjektive trekk) som positiv psykologi studerer, fordi engasjement både er en positiv opplevelse og innebærer at personen bruker sine styrker og kompetanser for å lykkes (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

### **Positive relasjoner**

Da Christopher Peterson (2006), medgrunnlegger av fagfeltet, ble spurt om å kort definere positiv psykologi, svarte han ”*Other people matter!*”. Å undersøke hva som fremmer gode relasjoner er et av de viktigste målene i positiv psykologi:

*Regardless of the topic that a positive psychologist studies, his or her findings usually come back to the importance of other people. We are, after all, inherently social, so it is not surprising that other people figure so prominently in the characterization of the psychological good life (Peterson, 2013, s. 125).*

Seligman (2011) hevder også at positive relasjoner kan være den aller viktigste faktoren i menneskers trivsel. Han refererer blant annet til forarbeidet til ”Harvard-undersøkelsen” - en 75-årig longitudinelle studie av Harvard-studenter hvor et av hovedmålene var å avdekke viktige vekstfaktorer i menneskelivet. Studien viste at tilknytning til andre mennesker var den suverent største prediktoren på livstilfredshet, også i sen alder (Vaillaint, 2009, 2012). Etter å ha ledet studien i over tre tiår, oppsummerte George Vaillaint (2009, s.1) funnene slik: *”Adolescent social class, intelligence, treadmill endurance, and constitution meant little to successful aging in 1940 Harvard graduates. In contrast, capacity for empathic relationships predicted a great deal.”* På den andre siden av spektrumet, viser Seligman til Cacioppo & Patrick (2008, ref. i Seligman, 2011) som understreker at ensomhet er så invalidiserende at det tvinger oss til å betrakte sosiale relasjoner som en hjørnestein i menneskelig fungering.

Men hvordan kan sosiale relasjoner betraktes som en verdi i seg selv, uavhengig av positive emosjoner, engasjement, mening og prestasjoner? Seligmans svar på dette er at gode relasjoner er så grunnleggende for vår arts suksess at evolusjonen har utviklet ytterligere støtte gjennom de andre elementene for å sikre at vi forfølger positive relasjoner.

Også innen utdanningsvitenskapen er betydningen av gode relasjoner i skolen godt dokumentert. Blant annet har en stor metastudie av Hattie (2009) vist at gode lærer-elev-relasjoner korrelerer robust ( $r=0,72$ ) med elevers læringsutbytte. Med bakgrunn i Hatties funn, sier utdanningsdirektoratet (Udir, 2015b) at god klasseledelse handler om å bry seg, vise interesse, gi støtte og ha positive forventninger. Dette er viktig for alle elever, spesielt for elever som opplever skolehverdagen som vanskelig.

## **Mening**

Det fjerde elementet, *mening*, omhandler, i følge Seligman (2011) om å tilhøre og tjene noe som en tror er større enn seg selv. Det meningsfulle liv blir i positiv psykologi ofte knyttet til Aristoteles begrep *eudaimoni*, som referer til å leve i tråd med sine iboende potensialer og dyder. For Aristoteles (2000) lå nøkkelen til et godt liv i å finne og leve i tråd med disse kreftene. Mens hedonisk trivsel omhandler gode følelser og velbehag, uttrykker mening og *eudaimoni* en form for trivsel som er karakterisert av positiv fungering i en større sosial kontekst (Keyes, 2009). Studier viser med robusthet at mennesker som forfølger meningsfulle mål og aktiviteter, kontra nytelse og velbehag, er mer tilfredse med livet (Huta,

Park, Peterson & Seligman, 2005a, ref. i Peterson, 2006). Samtidig viser Fredricksons (1998, 2001) forskning hvordan positive emosjoner og meningsfull aktivitet kan understøtte hverandre i synergiske læringsspiraler (figur 2.2.3, s. 15).

Seligmans vektlegging av mening passer med Antonovskys (1987) begrep *opplevelse av sammenheng* (OAS). Begge argumenterer for at mennesker som forstår seg selv i en større kontekst, og som opplever å kunne utøve positiv innflytelse på denne konteksten, i større grad opplever at det gir mening å møte livets utfordringer med aktivitet og pågangsmot.

## **Prestasjoner**

Det siste elementet i Seligmans (2011) trivselsmodell er *prestasjoner* (suksess, måloppnåelse, bragder, mestringserfaringer, oppnådd læring). Seligman mener prestasjoner er en viktig kilde til de andre elementene i hans trivselsteori: De kan skape positive følelser (mestringsfølelse), engasjement (i prosessen frem mot målet), gode relasjoner (mange prestasjoner utføres i nærheten av, og/eller i samarbeid med andre), og mening (det kan være meningsfullt å jobbe med et mål som betyr noe for en selv). I tillegg innebærer den innsatsen som en person yter at han eller hun i en eller annen forstand bruker sine styrker og kompetanser for å lykkes (Peterson & Seligman, 2004; Befring, 2014).

I Knoops (2013) behandling av Seligmans trivselsteori poengterer han at prestasjoner er viktige bevis på at man er god nok, og at man tilfredsstillter egne og andres forventninger til seg selv. Troen på å lykkes har betydning for graden av egenaktivitet, som igjen påvirker hvorvidt man lykkes eller ei. Dette er det sentrale poenget i de beslektede betegnelse *self-efficacy* (Bandura, 1997), *lært optimisme* (Seligman, 1991) og *håp* (Snyder, 1994, 2000). Knoop (2013, s. 54) er enig i dette:

*Pointen er videnskabeligt så sterk underbygget, at succss langt hen av vejen faktisk forutsetter succes, fordi ens forventninger til fremtiden først og fremmst dannes på grunnlag av tidligere erfaringer. Blant annet derfor er det viktig, at alle elever, og ikke blot nogle i "toppen", opplever succes i skolen.*

Ut fra dette bør skolen ha fokus på utvikle elevenes tiltro til seg selv ved å legge til rette for at alle kan oppleve å prestere og mestre.

## 2.2.4 Karakterstyrker

I introduksjonsartikkelen til positiv psykologi beskrev Seligman og Csikszentmihaly (2000) studiet av *positive individuelle trekk* som en sentral pilar ved fagfeltet. Inntil nylig manglet det empirisk-validerte verktøy for å klassifisere hva som er godt ved mennesker. De fleste ressursene til psykologisk forskning gikk etter andre verdenskrig til studiet av patologi, noe som resulterte i nøyaktige klassifikasjoner av en lang rekke mentale lidelser (Seligman, 2002). Som svar på behovet for et systematisk språk om positive trekk utviklet Peterson & Seligman (2004) en teori og klassifikasjon som de kalte *Character strengths and virtues*. Teorien har røtter i gresk filosofi, hvor lykken ble ansett for å ligge i dydene – de karaktertrekkene som gjør en person god (Park & Peterson, 2009). Park, Peterson & Seligman (2004, s. 603) definerer karakterstyrker som ”Positive trekk reflektert gjennom tanker, følelser og atferd. De eksisterer i grader og kan måles som individuell forskjeller.” Park & Peterson (2009) foreslår at positive subjektive trekk er en mulig link mellom de to andre arbeidsområdene innen positiv psykologi: Positive trekk kan fremme *positive opplevelser*, som igjen kan ha viktige konsekvenser i *positive institusjoner*, for eksempel skole, arbeidsliv og hjem.

Teorien baserer seg på et omfattende forskningsarbeid hvor det ble identifisert 24 styrker som verdsettes i de fleste kulturer, religioner og filosofiske tradisjoner. Disse ble organisert under seks dydskategorier, slik illustrert i figur 2.2.4:

 <b>Visdom og viten</b>	 <b>Mot</b>	 <b>Humanitet</b>	 <b>Rettferdighet</b>	 <b>Måtehold</b>	 <b>Transcendens</b>
1. Nysgjerrighet	6. Tapperhet	10. Godhet	13. Likeverd	16. Tilgivelse	20. Verdsetting av det vakre og fremragende
2. Læringslyst	7. Utholdenhet	11. Kjærlighet	14. Lederevner	17. Ydmykhet	21. Takknemmelighet
3. Åpenhet	8. Ekthet	12. Sosial intelligens	15. Samarbeid	18. Forsiktighet	22. Håp
4. Kreativitet	9. Vitalitet			19. Selvkontroll	23. Humor
5. Perspektiv					24. Spiritualitet

Figur 2.2.4 – Tilpasset og oversatt fra Peterson & Seligman (2004)

Kategorien *visdom og viten* består av et sett kognitive styrker som omfatter tilegnelse og bruk av kunnskap. *Mot* beskriver et sett av emosjonelle styrker som innebærer viljestyrke til å oppnå mål, til tross for indre eller ytre motstand. *Humanitet* betegner interpersonelle

styrker som fostrer gode relasjoner. *Rettferdighet* representerer styrker som muliggjør sunne fellesskaper. *Måtehold* omhandler styrker som beskytter mot overflødighet. Den siste dydskategorien, *transcendens*, betegner styrker som i særlig grad fostrer tilknytning til det større universet, og bidrar til økt mening. For å inkluderes i klassifikasjonen måtte styrkene tilfredsstillende majoriteten av tolv kriterier (se vedlegg 2). Den alternative skolen som undersøkes i denne studien bruker dette karakterstyrkesystemet for å avdekke, kultivere og bygge læring på elevenes sterke sider. Den ene måten de gjør dette på er ved å bruke verktøyet *styrkekort* i positivt fokuserte intervju med elevene. Elevene forteller en historie om en gang de gjorde noe de er stolt av, og hvordan de klarte det. En annen elev eller en lærer bruker styrkekortstokken til å identifisere hvilke karakterstyrker eleven utviste. Deretter byttes rollene. Styrkene skrives ned på det styrkebaserte verktøyet *veikart*, en visuell fremtidsplan som hjelper elevene å formulere attraktive fremtidsmål og mulige veier til suksess. Elevene oppmuntres til å tenke igjennom hvordan de kan bruke sine styrker til å realisere disse målene.

Seligman (2002) argumenter for at et liv hvor ens iboende styrker brukes til å mestre krevende oppgaver, er en motgift til et liv hvor lett tilgjengelig velbehag og nytelse kan medføre følelser av tomhet og meningsløshet. Seligman (2011) hevder karakterstyrkene understøtter de fem elementene i trivsel. Peterson (2013, s. 101) påpeker likeledes at "*Good character makes relationships of all sorts possible, including romance but also friendship and the relationships that matter at school or at work, around the neighborhood, and of course in the family*".

Det er dokumentert spesielt robuste korrelasjoner mellom mål på det gode liv (livstilfredshet, lykke og psykologisk trivsel), og styrkene kjærlighet, takknemlighet, håp, nysgjerrighet og vitalitet. Disse styrkene predikerer også livstilfredshet hos ungdom (Park & Peterson, 2009). Dette viser at karakterstyrker kan være et relevant verktøy for å fremme trivsel. Peterson (2013, s. 32) hevder dessuten at en persons egenskaper og styrker kan brukes til å løse problemer:

*[...] positive psychologists have recognized that one of the best ways to help someone solve a problem is to identify the person's assets and strengths and then use these in the service of solving the problem. You have to stand somewhere to paint the floor, so why not stand on a part of the floor that does not need painting?*



Dette er relevant i denne studien fordi det studerte utvalget består av elever som har opplevd reelle utfordringer og problemer. Elevenes opplevelser kan si noe om hvordan den styrkebaserte metodikken bidro til redusere negative selvoppfatninger, og/eller skape nye positive.

## 2.3 Positiv spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk er en fagdisiplin som skal bidra til gode lærings- og utviklingsvilkår for barn og unge som opplever, eller står i fare for å oppleve funksjonshemmende barrierer (Befring, 2014). Dette arbeidet omfatter på den ene siden å sette inn ekstra ressurser for å hjelpe de som har behov for særskilt tilrettelegging, og på den andre siden forebygge og forhindre at vansker utvikler seg. I begge tilfeller dreier det seg om å legge til rette for individuelle behov, og innrette miljøer på en måte som reduserer risikofaktorene og fremmer beskyttelsesfaktorene (Befring, 2014). Beskyttelsesfaktorene er ikke bare positive fordi de kan beskytte mot problemer, men også fordi de i seg selv er vekstfremmende (Antonovsky, 1987). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen trivselsfaktorer om positive faktorer som bidrar til trivsel, helse og god fungering. Jeg vil nå forsøke å plassere de spesialpedagogiske begrepene *ressursdiagnostikk*, *kompetansefortrinn* og *berikelsesperspektivet* (Befring, 2014) inn i rammen på en praksis som bygger læring, trivsel og vekst på positive opplevelser og egenskaper.

### 2.3.1 Ressursdiagnostikk og kompetansefortrinn

De medisinske diagnosesystemene DSM og ICD har i følge Befring (2014) hatt en kontroversiell innflytelse på spesialpedagogikk fordi det har medført et stort fokus på svakhet og ikke styrker. I tillegg til å kartlegge og beskrive problemer omhandler diagnostikk også om å dekke ideoende ressurser og potensielle mestringsmuligheter. Dette kaller Befring (2014) *ressursdiagnostikk* og kan oppfattes som en motsats til den tradisjonelle problemvektleggingen i spesialpedagogikk. Ved å fokusere på elevenes positive egenskaper og muligheter kan skolen stimulere til økt læringsglede, engasjert innsats og mulighet for utvikling av *kompetansefortrinn*. Kompetansefortrinn handler om å finne frem til det elevene kan og interesserer seg for, og hvor de kan ha et læringsfortrinn. Elever kan være gode på forskjellige ting, og det kan skolen ta høyde for (Befring, 2014). Dette innebærer en offensiv læringsstrategi hvor skolen bruker tid og krefter på å finne frem til,

kultivere og bygge på elevenes styrker, talenter, ferdigheter og interesser. Elever som opplever funksjonshemmende belastninger vil i særlig grad ha nytte av å utvikle iboende potensialer, da disse kan flytte oppmerksomheten over på det som er energigivende og løfterikt. Elever som opplever å få bruke sine positive egenskaper til nærme seg mål de synes er meningsfulle kan oppleve økt motivert for å initiere aktivitet mot disse målene (Snyder, 1994). Dette uttrykker et metakognitivt kompetansefortrinn knyttet til innsikt i egen læringsprosess. Et sosialt kompetansefortrinn kan dreie seg om å ta utgangspunkt i gode språklige ferdigheter, eller om positiv sosial atferd for å bli godt likt. Elever som formulerer seg på en høflig og troverdig måte har dermed et godt utgangspunkt (fortrinn) for å lykkes i arbeidslivet. Et faglig kompetansefortrinn kan dreie seg om sterke interesser som kan videreutvikles og gi muligheter for motiverende fritid eller arbeid, for eksempel innen mekanikk, matlaging, design eller idrettsfag (Befring, 2014). Alt i alt kan elevenes ulike styrker og preferanser oppfattes som verdifulle kilder til forskjellige former for metakognitiv, sosial og faglig kompetanse.

Befring etterlyser flere verktøy som kan måle elevers iboende ressurser. Karakterstyrker er et verktøy som kan passe godt innenfor rammen på spesialpedagogisk praksis, fordi da rettes fokuset mot elevenes positive trekk (Peterson & Seligman, 2004). Mange av karakterstyrkene handler dessuten om interpersonlige egenskaper som kan fremme god sosial atferd. Dette kan være viktig lærdom for alle elever, ikke minst elever som utviser atferdsvansker (Peterson, 2013). Et annet verktøy som kan brukes er trivselsmodellen til Seligman (2011). Ved å interessere seg for hva som bidrar til gode følelser, engasjement, gode relasjoner, meningsfølelse og gode prestasjoner, kan skolen legge til rette for læringsprosesser som elevene trives i. Poenget er at læringsprosesser man ønsker å være i, øker kapasiteten for læring og utvikling, fordi læring i stor grad er en konstruktiv, indre motivert prosess (Knoop, 2013). Dette danner basisen for *det nye læringsperspektivet*, hvor det sentrale aspektet er at mennesker er aktive initiatorer i en livslang læringsprosess (Befring, 2014). Ved å fokusere på elevenes indre motivasjonsgrunnlag understøttes denne aktørrollen.

### **2.3.2 Berikelsesperspektivet**

Det sentrale innholdet i berikelsesperspektivet er at en skole som gir gode vilkår for elever med størst hjelpebehov, også vil være en god skole for alle. Å se på variasjonen i

elevgruppen som en berikelse og ikke en belastning blir dermed en kvalitetsindikator på en god skole, hvor inkludering og likeverd er bærende prinsipper (Befring, 2014; Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Berikelsesperspektivet bygger på det nye læringsperspektivet som fremhever at alle elever kan lære. I likhet med andre levende organismer vokser mennesker ”nedenfra og opp”. Vekstprosessen fremmes derfor best ved prioritering av gode vilkår for vekst nedenfra, enn ved konkrete forventninger om vekst ovenfra, med mindre de oppleves som en del av de gode vilkår (Knoop, 2013). Befring (2014) understreker at læringsprosessen understøttes om elevene opplever at det de lærer er verdifullt. Men hva som er verdifullt kan variere fra elev til elev. En opplæring som anerkjenner og bygger på elevenes individuelle interesser, muligheter og ressurser vil dermed sende et signal til elevene om at det de kan, vet og vil er verdifullt. Dette kan skape grobunn for en positiv selvoppfatning og økt motivasjon for læringsarbeidet. Ved å sette elevenes løfterike egenskaper i forgrunn kan skolen bidra til positiv læring som setter problematiske og energitappende forhold i bakgrunn (Befring, 2014). Berikelsesperspektivet bygger således på prinsippene knyttet til ressursdiagnostikk og kompetansefortrinn. Befring (2014, s. 80) lister følgende sentrale trekk ved en skole som bygger på berikelsesperspektivet:

- 1. interesserer seg for det barn kan, vet og vil*
- 2. møter alle barn med tillit og positive forventninger*
- 3. baserer seg på at alle har lært noe og interesserer seg for noe som er relevant i skolen*
- 4. ser på mangfoldet som berikende og ikke som en belastning*
- 5. fremmer selvtillit, optimisme og pågangsmot*
- 6. oppmuntrer barn til å vise raushet og tenke positivt om seg selv*
- 7. stimulerer barn og unge til å være rause mot hverandre*
- 8. ikke stiller spørsmålet: ”Hvor god er du?”, men: ”Hva er du god til?”*

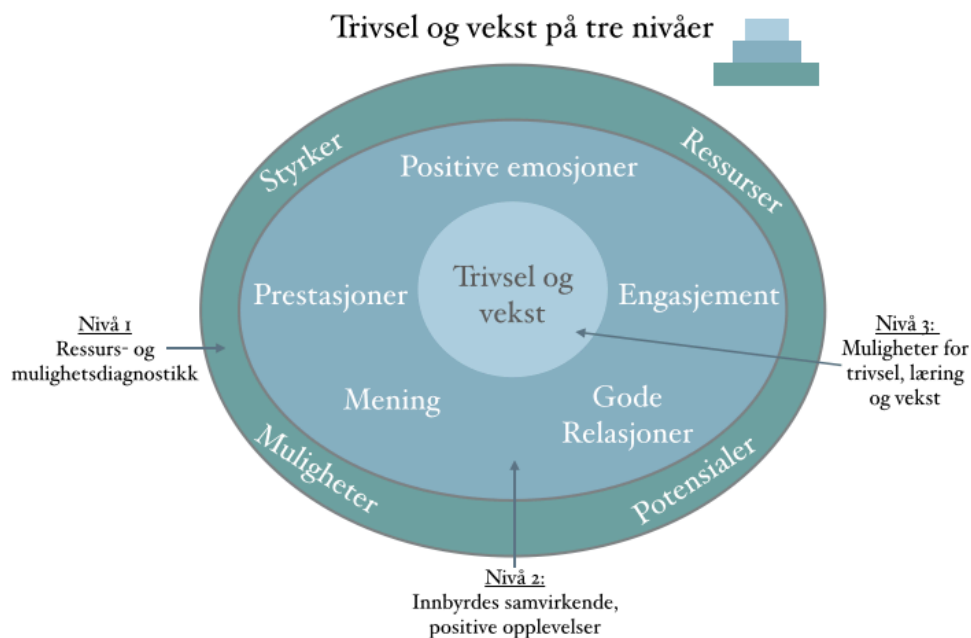
De åtte punktene har en klar positiv klang som kan sees i lys av Seligmans (2011) teori om trivsel og Peterson & Seligmans (2004) teori om karakterstyrker. Punktene fremhever betydningen av relasjoner (punkt 2 og 7), engasjement (punkt 1 og 3), gode følelser (punkt 5 og 6), mening og tilhørighet (punkt 4), samt styrker og ressurser (punkt 1, 3 og 8). Trekkene fremstår som viktige veier til mestring og læring, det Seligman (2011) kaller prestasjoner.

Befrings begreper passer godt innenfor rammen av positiv psykologi fordi de sier noe om hva som gjør elever i stand til å trives og fungere godt. Berikelsesperspektivet legger tydelig

vekt på relevansen styrker, mestring og positive opplevelser har for elevenes læring og utvikling. I kontrast til spesialpedagogikkens tradisjonelle problemfokus, fremstår berikelsesperspektivet som et eksempel på en ny, *positiv spesialpedagogikk*. Denne mer fremadrettede, styrkebaserte og forebyggende spesialpedagogikken kan oppfattes som et relevant og nødvendig supplement til den problemfokuserete (Knoop, 2013; Befring, 2014).

## 2.4 Sammenfatning av teoriene

Teorigrunnlaget kan sammenfattes i denne modellen:



*Figur 2.4 – Trivsel og vekst på tre nivåer. Sammenfatning av Seligman (2011), Peterson & Seligman (2004) og Befring (2014)*

Modellen bygger på at skolen kan:

1. Lete etter elevenes styrker, ressurser, muligheter og potensialer, for å fremme...
2. ...positive emosjoner, engasjement, gode relasjoner, mening og prestasjoner
3. ...som igjen kan øke sannsynligheten for trivsel, læring og vekst.

### 3. Metode

Et av hovedformålene med forskning er å fremskaffe ny innsikt og stimulere til økt fagkompetanse (Befring, 2007). I utdannings- og sosialvitenskapen innebærer dette tre viktige oppgaver som er spesielt relevant i denne studien: 1. *Utforskning* av sider ved oppvekst, læring og omsorg på individ- og institusjonsnivå, 2. *Kritisk vurdering* av etablert skolepraksis og 3. *Utvikling, forbedring og fornying* av denne praksisen (Befring, 2007). Disse oppgavene er i tråd med denne oppgavens formål om å undersøke effekten av et styrkebasert læringsmetodikk. Elevenes opplevelser kan bidra til innsikt om hvordan skolen kan tilrettelegges for å realisere gode lærings- og utviklingsvilkår. Resultatene kan slik være en mulig kilde til fornying og forbedring av etablert spesialpedagogisk praksis (Befring, 2007).

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ramme

Det finnes ulike forskningstradisjoner på hvordan man metodisk kan fremskaffe gyldig kunnskap. I denne studien er det valgt en kvalitativ vitenskapsteoretisk ramme. Kvalitative studier kalles gjerne fenomenologiske eller hermeneutiske studier. Et fenomenologisk perspektiv retter lyset mot menneskets kvalitative opplevelse av sin livsverden. Når denne aktørforståelsen fortolkes og analyseres inn i en videre teoretisk ramme taler man gjerne om en hermeneutisk analyse (Befring, 2007). Her beveger forskeren seg frem og tilbake mellom deler og helhet for å utvikle gradvis større forståelse av de sentrale mønstrene i informantenes opplevelser. Denne vekselvirkningen mellom deler og helhet kalles gjerne for en hermeneutisk spiral (Dalen, 2011). For å synliggjøre empirien har jeg i analysen utviklet figurer som illustrerer sammenhengen mellom de mange aspektene elevene beskriver som viktige i sin prosess.

#### 3.2 Førforståelse

Nylig så jeg en jente som hadde på seg en t-skjorte med påskriften ”I hate school”. Dette fikk meg til å spørre meg: Hvordan kan skolen bli et sted hvor alle elever ønsker å være? Hvordan kan skolen innrettes for å fremme trivsel? Hvordan kan skolen bli et meningsfylt og

engasjerende læringsfellesskap? Jeg tror skoler som fokuserer på trivselen til elever (og lærere) sitter på noen viktige nøkler til vekst. Ikke bare faglig, men også emosjonelt og sosialt. Læring skal i siste instans bidra til positiv utvikling og gode liv. De tradisjonelle fagene viktige, men sannsynligvis ikke nok for å realisere gode liv hos alle. Det finnes kunnskaper som er av mer relasjonell og psykologisk karakter, som også kan læres. I mediene og skoledebatten settes det ofte fokus på negative hendelser, for eksempel mobbing. Dette er et viktig tema, men like viktig må det være å sette fokus på hva som er prososial atferd.

I en nylig samtale med min mor, husket hun at jeg på barneskolen kunne komme hjem rasende, kaste fra meg skolesekken og løpe på rommet mitt. Fra 1. til 5. klasse ble jeg mobbet av noen eldre elever. Jeg kunne være urolig i timene. En av lærerne foreslo for barne- og ungdomspsykiatrien at jeg burde uredes og kanskje begynne med medisin. Dette avslo foreldrene mine fordi jeg var ikke slik hjemme. De sa det skyltes andre årsaker. I 5. klasse fikk jeg ekstra god oppfølging av rektor og sløydlæreren. Rektor ga meg enkeltundervisning i noen fag. Sløydlæreren roste mine evner og jeg gledet meg til hver sløydtime. De to lærerne behandlet meg med respekt og oppmuntring. Oppfølgingen i friminuttene ble også bedre og mobbingen avtok. På ungdomsskolen og videregående var det mindre mobbing. Det hjalp nok på at jeg hadde strukket meg et godt hode over mobberne og var god i idrett. Men også ungdomsskolen og videregående følte som en kamp for å være ”innenfor” og bli akseptert. Jeg ser tilbake på skoletiden som ganske stressende. Skolen var ikke et sted jeg nøt å være. Det ble noe jeg måtte holde ut til det var over. Kunne skolemiljøet vært tryggere og bedre om det ble satt større fokus på hva som skulle til for at alle hadde det bra sammen?

I voksen alder ble jeg svært interessert i å forstå disse erfaringene. Hvorfor opplevdes skolen så stressende? Hva kunne vært gjort annerledes? Etter jeg flyttet fra Nord-Norge til Østlandet begynte jeg å jobbe som assistent på en videregående skole for en gutt med asperger-syndrom. Gutten fungerte svært godt motorisk, var usedvanlig god i fotball, hadde mye humor, men utviste til tider antisosial atferd. Fra å ikke ha vært tilstede i undervisningen det siste året på ungdomsskolen måtte motivasjonen hans for å komme på skolen bygges opp. Det ble mye fotball-spilling det første halvåret. Eleven hadde kun noen få dager fravær de to årene jeg jobbet med han. Etter hvert begynte eleven i ordinær undervisning igjen. At det gikk så bra med gutten opplevde jeg skyltes at han fikk lov å holde på med noe han

mestret og likte (fotball), og at vi hadde en god relasjon. Jeg lærte mye av de to årene som elevassistent, men følte jeg manglet teoretisk forståelse om læring, utvikling og omsorg. Dermed bestemte jeg meg for å studere på Universitetet i Oslo. Jeg tok først bachelor i spesialpedagogikk, deretter master i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Det var nyttig å lære om spesialpedagogikkens mange brukergrupper, risikofaktorer og tiltak, men etter hvert la jeg merke til at utdanningen var veldig problemorientert. Jeg savnet mer fokus på positive opplevelser, og jeg tenkte at mangelen på slike opplevelser hos barn og ungdom også er en stor risikofaktor.

Interessen for positiv psykologi ble vekket under studieutveksling på University of Berkeley i 2012. Da jeg skulle kjøpe pensumbøker til sosiologi-emner gikk jeg tilfeldigvis forbi psykologi-hyllen. Der stod en forskningsbasert bok om lykke (Lyubomirsky, 2007). Boken behandlet spørsmål om livskvalitet, styrker, mening, vennskap og engasjement, akkurat det jeg savnet i spesialpedagogikken. Vel tilbake i Oslo økte denne interessen og jeg begynte å supplere bøkene på pensumlista med litteratur fra positiv psykologi. De teoriene jeg fant relevant for spesialpedagogikk flettet jeg inn i diskusjoner og oppgaver. Det måtte være like viktig å studere det positive som det negative, tenkte jeg. Min anvendelse av positiv psykologi ble møtt med sunn skepsis og konstruktiv kritikk fra medstudenter og professorer. Et nytt fagfelt må alltid begrunne sin plass i vitenskapen og kritiske synspunkter stimulerte meg til å undersøke rollen et trivselsperspektiv kan ha i spesialpedagogisk praksis, spesielt på det psykososiale feltet. Jeg mener det er etisk ansvarlig å møte ungdommer som har det vanskelig på skolen med et mulighetsperspektiv, uten at man trenger å neglisjere reelle utfordringer og problemer.

Gjennom bachelor- og masterutdannelsen i spesialpedagogikk, eget litteraturstudium i positiv psykologi og deltakelse på seminarer og konferanser om styrkebasert læring, har jeg utviklet en interesse og førforståelse for teoretiske perspektiver som belyser hvordan trivsel og vekst kan fremmes. Via kontakter i det styrkebaserte fagmiljøet i Norge fikk jeg dessuten muligheten til å jobbe 4 måneder på den alternative skolen som studeres her. Dette ga meg praksisinnsett i noen styrkebaserte metoder. I løpet av de 4 månedene rakk jeg å bli godt kjent med to av informantene. De to andre informantene ble jeg kjent med på seminarer om styrkebasert læring. Dette opplevde jeg hadde en positiv effekt i intervjuene fordi elevene kunne føle seg trygge på meg, og jeg på dem. Det at jeg jobbet på skolen en tid under forskningsarbeidet opplevdes også som en fordel i tolkningsarbeidet. Jeg fikk innblikk i

hvordan det var å være i skolemiljøet og følte jeg hadde bedre forutsetninger for å forstå elevenes opplevelser (Dalen, 2011). På den andre siden kan nærhet til den studerte konteksten påvirke funnenes troverdighet ved at forskeren forsøker å bekrefte sin førforståelse. Informasjonen som fremkommer vil dermed kunne si noe om meg selv, så vel som informantene (Kleven, 2002b). Disse aspektene ved førforståelsen forsøkte jeg å være bevisst. Det er informantenes opplevelser som skal frem. Refleksiviteten rundt egne forskereffekter kan ha økt validiteten (Nilssen, 2012).

### 3.3 Kvalitativt design

Denne studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign. Den kvalitative fremgangsmåten tillater forskeren å være fleksibel i datainnsamlingen og forfølge interessante momenter som oppstår underveis. Et kvalitativt design skaper gode betingelser for å komme i dybden på studiens problemstillinger da den åpner opp for uformelle og dynamiske samspill mellom forsker og informant, hvor det naturlige samspillet står i fokus (Kleven, 2002b).

Fleksibiliteten i kvalitativ forskning åpner for gjør det mulig å innhente informasjon som ellers kan være vanskelig å få tak i. Men dette stiller større krav til forskerens førforståelse, evne til å skape en god relasjon til informanten, og til å kunne oppfatte og forfølge relevante aspekter som informanten uttrykker seg om (Kleven, 2002b; Befring, 2007). Dette har jeg forsøkt å være bevisst på i intervjuene.

### 3.4 Utvalg

Med bakgrunn i tematikken var det nødvendig å skaffe informanter fra en skole som bevisst tar i bruk en styrkebasert læringsmetodikk. Med bakgrunn i egne kontakter på en slik skole fikk jeg tak i fire informanter, en gutt og tre jenter, alle over 18 år. Alle informantene tilfredsstilte disse tre kriteriene:

1. Elevene måtte ha tilhørighet til en skole som benyttet en styrkebasert læringsmetodikk.
2. Elevene måtte ha gått på skolen i minst 1 år.
3. Elevene måtte ha hatt en positiv utvikling i løpet av tiden på skolen.

En sentral ansatt ved skolen hjalp meg å komme i kontakt med en av informantene. De tre



andre kom jeg i kontakt med selv. Bakgrunnen for kriterium 3 var at jeg ønsket å få innsikt i *hva* som fungerte godt ved den styrkebaserte metoden. Det var derfor naturlig å skaffe informanter som hadde positive erfaringer med en slik pedagogikk. Denne måten å velge ut informanter på kalles for *kriterieutvelging* og er ofte brukt blant studenter. Utgangspunktet for kriterieutvelging er gjerne en begynnende interesse for et tema som ønskes belyst. Studenter kan imidlertid ha begrenset erfaring og kompetanse, noe som kan gjøre det vanskelig å sette sammen teoretiske utvalg som gjenspeiler større variasjon knyttet til temaet som studeres (Dalen, 2013). Ved kriterieutvelging er det et behov for å rekognosere temaet eller feltet, slik at passende informanter kan anskaffes på et tidlig tidspunkt (Dalen, 2013). Undertegnede har de siste tre årene deltatt på en rekke seminarer og konferanser i inn- og utland om styrkebasert læring, noe som resulterte i større forståelse for feltet og en rekke kontakter. Dette medførte muligheten til å arbeide 4 måneder ved den alternative skolen som studeres her. I løpet av tiden som ansatt ved skolen ble jeg kjent med mange av elevene, også de fire informantene som sa seg villig til å delta i denne studien. At elevene hadde en trygg relasjon til meg kan ha hatt en positiv effekt på gjennomføringen av intervjuene. I kvalitativ forskning er nærhet en styrke som kan bidra til at forskeren får innsidekunnskap (Nilssen, 2012).

## 3.5 Kvalitativt intervju

Som metode ble kvalitative, semi-strukturert intervju benyttet. Denne metoden er velegnet til å undersøke et forhåndsbestemt tema, men gir også rom til å forfølge interessante momenter som oppstår underveis (Dalen, 2013). En rekke faktorer kan påvirke mental helse, trivsel og vekst. Her var det ønskelig å benytte en fleksibel metode som åpnet for innblikk i elevenes opplevelser av hvilke aspekter som betydde mest for dem (Kleven, 2002b; Dalland, 2012).

### 3.5.1 Intervjuguide

En god intervjuguide skal kunne omsette studiens tema, problemstilling og teori til relevante spørsmål (Dalen, 2013). Sentrale temaer i intervjuguiden ble formulert med bakgrunn i studiens teorigrunnlag og problemstillinger. Siden det ble valgt en semi-strukturert tilnærming fungerte intervjuguiden som et *veiledende* verktøy for å få innblikk i elevenes opplevelser. På forhånd ble det vurdert hvorvidt spørsmålene var tydelige, ledende, sensitive og/eller ubehagelige, krevde spesiell kunnskap som informanten kanskje ikke hadde og om

de ga rom for unike og personlige svar (Dalen, 2013). Etter gjennomgang av dette fant jeg ikke behov for å gjøre nevneverdige endringer i intervjuguiden.

De ulike kategoriene i intervjuguiden overlapper til dels. For eksempel kan det være vanskelig å stille spørsmål knyttet til kategorien *gode relasjoner* uten at dette overlapper med kategorien *positive emosjoner*. I alle intervjuene var jeg innom samtlige kategorier i intervjuguiden, vel og merke med noe variasjon i rekkefølge, basert på hva elevene sa. Av og til måtte jeg utdype spørsmålene mine og stille oppfølgingsspørsmål. Dette så ut til å fungere godt.

### 3.5.2 Prøveintervju

Ett prøveintervju ble gjennomført for å teste det tekniske utstyret, sikre god kvalitet på spørsmålene og unngå misforståelser (Dalen, 2013). En fordel ved at jeg på forhånd ble kjent med elevene var at både intervjuer og informant var avslappet og trygge på hverandre, noe som begrenset usikkerhet og nervøsitet ved gjennomføringen av intervjuene. Den gode relasjonen var der fra starten av, også i prøveintervjuet. Med bakgrunn i dette, og siden intervjuguiden ikke trengte nevneverdige revidering, ble det besluttet å inkludere prøveintervjuet i datagrunnlaget. Videoopptak av egentrening knyttet til rådgivningsfaget på master i spesialpedagogikk fungerte dessuten som nyttig repetisjon i forkant av intervjuene, hvor blant annet rådgivningsferdigheter som kontaktetablering, kroppsspråk, oppmerksomhet, speiling, oppsummering, empati og rådgiverens kongruens ble øvd på (Lassen, 2002).

## 3.6 Datainnsamling

Tre intervju ble gjennomført på tre forskjellige dager: Elev 1 (Marie) ble intervjuet på skolen i et uforstyrret rom. Elev 2 (Solveig), som nå var uteksaminert fra skolen, ble intervjuet i et uforstyrret rom hjemme hos seg selv. Elev 3 og 4 (Jens og Hanne) ble intervjuet samtidig i et uforstyrret rom på skolen. Her skulle jeg egentlig bare intervjuer elev 3 (Jens). Han spurte om han kunne ha med en medelev, noe som ble imøtekommet for å skape tryggere rammer i intervjusituasjonen. Med bakgrunn i at jenta (Hanne) tilfredsstilte utvalgsriteriene, ble det besluttet å intervjuer henne også. Intervjuene med elev 1 og 2 tok cirka 1,5 time hver. Det siste intervjuet med elev 3 og 4 tok cirka 2,5 time. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd.

I tillegg brukte jeg penn og papir til å notere ned sentrale stikkord, begreper og refleksjoner knyttet til elevenes utsagn og nonverbale kroppsspråk. Notatene viste seg nyttig i analysearbeidet ved at de ga et bedre grunnlag for å bli enda bedre kjent med datamaterialet og finne frem til de sentrale mønstrene (Dalen, 2011).

En refleksjon som jeg gjorde meg under alle de tre intervjuene var at elevene virket takknemlig for å kunne se tilbake og mimre over det de hadde opplevd på den alternative skolen. Det var ved flere anledninger en slags rørt stemning. Informantene virket åpne og troverdige. At elevene fikk lov å fortelle sin historie så ut til å bevege dem. Det at jeg hadde en positiv relasjon til elevene på forhånd gjorde det enklere å ha en trygg dialog hvor elevene kunne åpne seg. De fire elevene hadde mye på hjertet, og det føltes ikke som om jeg måtte lede informantene mot spesifikke temaer. Dette kan også ha noe å gjøre med at et av utvalgskriteriene var å skaffe elever som hadde utviklet seg positivt i løpet av tiden på den alternative skolen.

## 3.7 Databearbeiding

### 3.7.1 Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført transkriberte jeg lydfilene selv. Deretter ble det dobbeltsjekket at utsagnene var korrekt sitert. Dette muliggjorde mer tid til å bli kjent med datamaterialet, og var en fordel i analysearbeidet (Dalen, 2011). Lydopptaker med høykvalitetsmikrofon ble benyttet. Den gode lydkvaliteten gjorde det enkelt å forstå hva som ble sagt. Til avspilling av lydfilene ble dataprogrammet iTunes benyttet. Datamaskinen som spilte av lydfilene hadde en praktisk pauseknapp på tastaturet som bidro til nøyaktig transkribering. Deretter forholdte jeg meg kun til de skriftlige transkripsjonene. I alt ble det transkribert 50 sider. Etter egne sitater var fjernet endte jeg opp med ca. 34 sider rådata.

### 3.7.2 Analyse, koding og kategorisering

For å finne frem til sentrale mønstre i elevenes opplevelser valgte jeg en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Gjennom gjentatte gjennomlesninger, koding og kategorisering, og ved bruk av egne notater fra intervjuene, ble jeg i bedre stand til å tolke

utsagnene. Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles som nevnt for en hermeneutisk spiral. Forståelsen utvikles på et stadig høyere nivå ved at forskerens egen horisont gir mening til datamaterialet, men også hvor forskeren er åpen for at meningsinnholdet i datamaterialet kan utvide forskerens horisont, slik at han/hun blir i bedre stand til å oppdage nye mønstre (Nilssen, 2012). Til hjelp i dette arbeidet benyttet jeg åpen koding inspirert av ”grounded theory”, en metode som er godt egnet til å finne meningsbærende aspekter forankret i det empiriske datamaterialet (Nilssen, 2012). Elevenes aktørforståelse ble forsøkt ivaretatt i kodingsprosessen ved å møte datamaterialet på en mest mulig åpen måte. Dataprogrammet Annotations medførte klare analytiske fordeler ved at gjentatte koder kunne organiseres under oversiktlige hovedkategorier og delkategorier (vedlegg 3). Dette kan ha økt validiteten (Dalen, 2011).

## 3.8 Studiekvalitet

I dette delkapittelet presenteres aspekter knyttet til resultatenes validitet og reliabilitet.

### 3.8.1 Validitet

Validitet omhandler i hvilken grad man ut fra resultatene kan trekke gyldige slutninger om det man ønsker å undersøke (Dalen, 2011). De fleste pedagogiske begreper er relativt vanskelig å måle. Variabler som læring og trivsel er komplekse og kan påvirkes av mange forhold (Befring, 2007). Man avhenger dermed av å benytte seg av teorier som beskriver kriterier for utvelgelsen av hva slags indikatorer som skal få lov å representere begrepet som måles. I denne studien benyttes eksempelvis indikatorene i Seligmans (2011) teori om trivsel for belyse problemstillingen. Måten begrepene operasjonaliseres på danner dermed grunnlag for vurdere *begrepsvaliditeten* i forskningsarbeidet. De sentrale begrepene i denne oppgaven er teoretisert og vektet gjennom forskningsprosessen - fra utarbeiding av problemstillinger og intervjuguide, til innsamling, bearbeiding, presentasjon og drøfting av data (Befring, 2007; Kleven, 2002b). Et annet aspekt ved begrepsvaliditeten er forholdet *mellom* ulike begreper som behandles. I denne studien forsøker jeg å belyse relasjonen mellom begrepene mental helse, trivsel, vekst og styrker. Dette kan ha styrket begrepsvaliditeten (Dalen, 2011).

Begrepsvaliditet er et sentralt aspekt ved *indre validitet*, som handler om å finne frem til indre sammenhenger i utvalget. Siden intervjuguiden var forankret i oppgavens

teorigrunnlag (vedlegg 6) fungerte den som et adekvat verktøy for å få innblikk i elevenes opplevelser knyttet til de teoretiske begrepene og problemstillingene. I kodingsarbeidet ble det benyttet en induktiv, åpen kodingsprosedyre for å avdekke sentrale aspekter ved elevenes opplevelser (Charmaz, 2014). Funnene ble deretter drøftet i lys teorigrunnlaget. Flere funn samsvarte med det teoretiske grunnlaget. Andre funn gjorde det nødvendig å problematisere og revidere teoriene. Denne pendlingen mellom empiri og teori kalles *abduksjon*, og kan ha økt den indre validiteten (Charmaz, 2014). I tillegg har jeg redegjort for innvirkningen min forforståelse kan ha hatt på resultatene. Med dette i bevisstheten har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig.

*Ytre validitet* er et mål som beskriver i hvilken grad forskningsresultater kan generaliseres (Kleven, 2002b). Siden dette er en kvalitativ studie med et lite utvalg kan resultatene ikke generaliseres statistisk til en større populasjon. Kvalitativ forskning kan allikevel ha en skjønnsmessig generaliseringsverdi for den enkelte mottaker av forskningsresultatene. Elevenes opplevelser kan fortolkes og settes inn i rammen på lignende kontekster, og slik ha nytteverdi for andre, for eksempel elever og lærere på andre skoler. Men dette forutsetter at forskeren er tydelig i presentasjonen av de teoretiske og metodiske valgene (Dalen, 2011). Dette er forsøkt etterstrebet i denne oppgaven.

Forskerens beskrivelser av hvordan datamaterialet er innsamlet og bearbeidet kaller Maxwell (1992) for *deskriptiv validitet*. I dette kapittelet er forholdene rundt forskningsprosessen nøye beskrevet: Forhold ved prøveintervjuet og intervjuguiden behandles i del 3.5. Forhold knyttet til gjennomføringen av intervjuene, slik som intervjusted, opptaksutstyr og intervjunotater behandles i del 3.6. Forhold knyttet til transkribering og koding behandles i del 3.7. Eksempler på valg som kan ha styrket den deskriptive validiteten i denne oppgaven er bruk av høykvalitets lydopptaker, umiddelbar transkribering av forskeren, ekstra gjennomlytting for å sikre korrekte sitater, intervjunotater, samt kodingsprogrammet Annotations (Dalen, 2011).

### **3.8.2 Reliabilitet**

*Reliabilitet* er begrep som uttrykker graden av pålitelighet, nøyaktighet og stabilitet i et forskningsarbeid (Befring, 2007). Hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere er et av spørsmålene som dukker opp i forbindelse med en vurdering av reliabilitet. I kvalitativ

forskning er dette utfordrende fordi forskerens involvering gjør nøyaktig replikasjon vanskelig (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjelder ikke minst i semi-strukturerte intervjustudier: Muligheten til å forfølge interessante momenter i informantenes svar gjør at hvert intervju kan utarte seg forskjellig. For å imøtekomme denne utfordringen ble det formulert en intervjuguide som var lik for alle informantene (vedlegg 6). Utprøving av intervjuguiden i andre studier kan fungere som ytterligere reliabilitetsvurdering. Prøveintervjuet bidro til å sikre god kvalitet på spørsmålene. I tillegg ble det satt fokus på å gjennomføre datainnsamlingen og transkriberingen på en strukturert og nøyaktig måte (se s. 37 og 38). For å legge til rette for intersubjektiv kontroll ble etterstrebet å beskrive forskningsprosessen så presist som mulig (Dalen, 2011). Under intervjuene ble det benyttet et støyfritt rom og en høykvalitetsmikrofon. Etter transkriberingen ble det dobbeltsjekket at lydfilene samsvarte med teksten. Dette sikret nøyaktige resultater i presentasjonen av studiens funn (Kvale & Brinkmann, 2009). Den største trusselen mot reliabilitet i denne studien er min begrensede erfaring med å planlegge og gjennomføre forskning. Dette har jeg forsøkt å veie opp for ved å være transparent i beskrivelsen av forskningsprosessen.

### 3.9 Etske hensyn

Etske hensyn er en sentral del av all forskning. Forskningsetiske lover og retningslinjer skal hjelpe forskere til å reflektere over sine oppfatninger, holdninger og valg for å sikre en metodisk-ansvarlig forskningsprosess (NESH, 2006). Av hensyn til informantenes privatliv og studiens troverdighet er etske hensyn vektet gjennom hele forskningsforløpet.

Det ble søkt godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Tjeneste (NSD). Prosjektet medførte ikke melde- eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven (vedlegg 4). Informert og frivillig samtykke ble deretter innhentet ved bruk av et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 5) (Befring, 2007). I dette skrivet ble elevene informert om at deltakelse i studien var anonym og at alle opplysninger ville behandles konfidensielt. De fikk vite at intervjuene skulle tas opp på lydbånd og at lydfilene ville bli slettet ved oppgavens slutt. Videre ble det informert om muligheten de hadde til å trekke seg, uten å oppgi årsak, og uten at det fikk negative konsekvenser. Det ble også informert om studiens formål og problemstillinger, og relevansen av å få innblikk i deres opplevelser og erfaringer (Nilssen, 2012). Ytterligere konfidensialitet ble sikret ved å oppbevare lydfilene på en formatert minnepenn som kun jeg hadde tilgang til. Rådataene ble anonymisert fortløpende under

transkriberingsprosessen. Selv om denne studien har en positivt-fokusert tematikk valgte jeg av hensyn til informantene å anonymisere navnene deres, og navnet på den alternative skolen. Elevene har erfaringer fra fortiden som kan berøre andre mennesker. Anonymitet sikret at elevene kunne fortelle om sine opplevelser uten å bli stigmatisert (Befring, 2007).

For å utvise vitenskapelig redelighet har jeg satt fokus på at adekvat metodisk redegjørelse ved å legge til rette for intersubjektiv kontroll. De etiske utfordringene knyttet til oppgavens validitet og reliabilitet behandles i de respektive metodedelene. Et forskningsprosjekt inneholder dessuten noen etiske utfordringer knyttet til forskerens førforståelse. Førforståelsens innvirkning på forskningsprosessen er derfor belyst i forhold til studiens troverdighet og kvalitet.

## 4. Empiri med diskusjon

Informantene beskriver sine opplevelser av prosessen de har vært igjennom. Gjennom analyse av empirien fremkom følgende fire hovedkategorier: 1. *Opplevelse av prosessen* - Hvordan elevene opplevde tidligere skolegang, samt deres samlede opplevelse av den alternative, styrkebaserte opplæringen; 2. *Opplevelse av rammevilkår* som elevene opplevde bidro positivt i sine prosesser; 3. *Aspekter som bidro til opplevelse av positiv vekst* hos elevene; 4. *Opplevde konsekvenser* som elevene opplevde av den positive prosessen de gjennomgikk. Hovedkategori presenteres med utdypende underkategorier (se også vedlegg 3). Sitatene introduseres og presenteres med kommentarer. Sitater over 40 ord er satt i kursiv med innrykk, og sitater under 40 ord er implementert i teksten med anførselstegn. Resultatene drøftes i lys av problemstillinger og teori. Det ble ikke nødvendig å supplere teorigrunnetlaget ytterligere for å analysere empirien.

### 4.1 Informantene

Informantene i denne studien består av fire elever (tre jenter og en gutt) som har gått på den alternative skolen. Elevene er gitt fiktive navn. Alle elevene er over 18 år. Deres opplevde utfordringer før den alternative skolen var:

- Marie: Opplevde lav skolemotivasjon og strevde psykisk.
- Solveig: Opplevde lav skolemotivasjon, problemer hjemme og hadde høyt skolefravær.
- Emil: Opplevde lav skolemotivasjon, mobbing og droppet ut av skolen. Hadde aggresjonsproblemer og ADHD.
- Hanne: Opplevde lav skolemotivasjon, mobbing og hadde en utfordrende helsesituasjon.

Felles for informantene var at alle hadde lav skolemotivasjon. To hadde i tillegg helseproblemer. Mobbing var et sentralt problem for to. Høyt skolefravær og frafall var tilstede for to. To av informantene hadde også problemer hjemme.



## 4.2 Opplevelse av prosessen

I denne delen presenteres elevenes opplevelser av tidligere skolegang, samt deres samlede opplevelse av den alternative skolen.

### 4.2.1 Opplevelse av tidligere skolegang

- ”Man mister håp for å lykkes”

#### *Følelse av håpløshet*

Elevene peker på ulike faktorer som bidro til at følelse av håpløshet: Mistillit til lærerne, mobbing, negativt fokus og lav selvtillit. Marie beskriver at hun følte seg alene med sine vansker og at hun ikke fikk hjelp til å komme videre:

*Nå har jeg jo mange dårlige erfaringer med vanlig skole da. Når jeg gikk på vanlig skole, og du har noen personlige ting å slite med, så føler du på en måte at du ikke får noen fremgang, det står helt stille, og dem er ikke interessert i å hjelpe deg. Dem vil ikke ta deg med videre. Du må finne ut av ting sjøl. Jeg følte at jeg stod alene.*

Solveig forteller at hun ikke følte seg likt, fikk sine negative sider utpekt, og hadde lite håp for fremtiden:

*Problemet mitt var at jeg ikke stolte på voksne mennesker lenger. Nå hadde jeg blitt skuffa så mange ganger, at det fiksa jeg ikke. For med en gang jeg kom med en rappkjefta kommentar, så likte ikke de voksne meg lenger. Jeg ble sett hver gang jeg gjorde noe gærent, men jeg ble sjeldnere sett når jeg gjorde noe bra. Jeg var jo ikke motivert for noe før jeg begynte på den alternative skolen. Det var svært lite. Det var å henge i byen med venner vært fall, det var stort sett det jeg hadde lyst til å gjøre. Da så jeg ikke veldig positivt på framtida. Jeg trodde ikke jeg kom til å få til noe. Jeg trodde jeg kom til å gå på NAV. Trodde ikke jeg kom til å fullføre skolen.*

Emil beskriver opplevelsen av å bli oversett som krenkende og nedverdiggende, og at han følte seg mobbet:

*Dette har vært de tre første årene jeg har vært på skole i hele mitt liv, på grunn av at jeg bare følte det [tidligere skolegang] ikke funket for meg. Det var mest på grunn av*

*mobbing, og at jeg følte meg krenket. At folk så ned på meg, og at jeg ikke følte at jeg ble sett eller hørt. Når man rakk opp hånda så fikk man liksom ikke "er det noen andre her?" Jeg følte meg oversett de åra. Så begynner man liksom å tenke at man kanskje ikke duger. Og den følelsen er veldig krenkende og nedverdiggende. Å bli oversett på den måten, når det er så åpenbart.*

Hanne forteller at hun unngikk skolen fordi hun følte seg mobbet av elever og lærere, og at dette gikk ut over selvtilliten og fremtidstroen hennes:

*Det har vært kjempemasse mobbing, [utført] både av lærere og medelever. Og det i seg selv gjør at man blir ganske usikker når man kommer til et nytt sted, for da tenker man "herregud, skal det bli sånn her også?". Da går man med garden oppe, og slipper seg liksom ikke helt løs. Også kom jeg med unnskyldninger på at jeg var "dårlig" den dagen, men jeg var egentlig ikke veldig syk, men det var en veldig god unnskyldning for å kunne distansere meg fra å måtte dra på skolen. Det ødelegger ganske mye da. Angående selvtillit. Man mister håp for å lykkes. Man tenker at det er noe gærent med seg selv. Hva er gærent med meg?*

Felles for elevene er at de mange dårlige erfaringene med vanlig skole resulterte i følelser av håpløshet og mistillit til lærerne. Atferden ble preget av unngåelse og nedvurdering. Elevene registrerte både å ikke få hjelp og stå alene. De opplevde seg krenket og oversett.

#### **4.2.2 Samlet opplevelse av den alternative opplæringen**

- **Tatovertert inn navnet til læreren**

##### *Skolens og lærernes ustoppelige tro på elevene*

På spørsmål om hva de opplevde viktigst på den alternative skolen fremhever elevene den *sosiale støtten* og *optimismen* de ble møtt med. Marie legger vekt på at hun ble møtt med varme og fikk gjøre ting på sin måte. Hun forteller at ansvaret hun fikk skapte tillitt, og at hun nå opplever hverdagen lettere. Dette tyder på en forbedret psykisk helse. Hun fikk støtte og hjelp, og beskriver skolen som en slags familie:

*Du blir mer glad og lettere til sinns, fordi den klemmen gjør at du får en bra dag. Og hvis du kommer for seint så er det ikke liksom "hvorfor kom du for sent", men "så bra at du kom!". Jeg fikk et ganske stort ansvar, og det for meg betydde tillit. Sekken på ryggen er ikke så veldig tung lenger. Her har du ikke bare noen som støtter deg, du har venner og et støttepanel som bryr seg, som kan hjelpe deg, og som vil ditt beste. Det er liksom som en familie, på en måte.*

Solveig beskriver at hun ble møtt på en likeverdig og optimistisk måte. Lærerne var opptatt av å involvere hennes sterke sider, og fokuserte på dette når hun hadde det vanskelig.

Solveig sier hun anser læreren sin som en venn.

*Alle sammen er like mye verdt. De voksne bryr seg oppriktig, er interessert i hva du tenker, og hva du mener og hva du vil. Mer positivt. Man kan ha det så kjipt, og være så kjip og teit man bare vil, men de ser det positive i deg. De finner fort ut hva du er god på, og bruker det i mot deg, istedenfor for å bruke den kjipe rappkjeftingen [din] i mot deg. Jeg føler fortsatt at jeg har backup. Jeg ringer gjerne læreren min [og spør] "hva skal jeg gjøre nå?". Selv om jeg klarer meg fint alene. Trenger ikke læreren min lenger. Men jeg ringer henne fortsatt.*

*Intervjuer: Det høres litt ut som et vennskap.*

*Solveig: Det er det nå. Selv om det har vært lærer og elev. Føler jeg da. Det er en grunn til at jeg har en tatovering med hennes navn på.*

I sin oppsummering forteller Emil at han opplevde den alternative skolen som en familie hvor han ble møtt med støtte og tiltro. Emil virker takknemlig og rørt når han ser tilbake på tiden på den alternative skolen:

*Det første jeg tenker på er familie man kan være med. Den godheten folk her viser hverandre. Her bygger vi hverandre opp. Vi jobber tett. Hvis jeg faller, så går det ikke engang 2 sekunder før noen sier "du klarer det, prøv igjen". Det er ikke noe farlig. Det har så mye å si for livet mitt, og hverdagen. Alt det positive man har fått da, i løpet av så kort tid, alle minnene, alle stundene, all tiden man har fått med klassen, alle de gangene man har snakket sammen og vært engasjerte, det er liksom det som får meg til*

*å sette så stor pris på livet, må jeg si. Det er liksom ikke bare en som er glad i deg her. Alle er glad i deg på sin måte.*

Emil forteller videre at hans ADHD-diagnose er tatt bort. Dette tyder på en helsemessig og sosial forbedring. Han sier:

*Nå har jeg blitt fra-diagnostisert den ADHD'n da. Bare fordi jeg har folk jeg kan knytte meg til. Alt forandra seg etter jeg kom hit. Jeg hadde aggresjonsproblemer, og det gikk ofte ut over knuste vinduer, og på skolen måtte det alltid sitte lærere på meg for å holde meg nede. Men etter jeg fant noen å snakke med så bare forsvant all aggresjonen. Jeg slutta med medisinen etter 17 år.*

Hanne la positiv vekt på at hun opplevde struktur og støtte. Hun forteller om motivasjon og glede for å dra på skolen. Samtidig påpeker hun at det var litt rart å kjenne på den motiverte følelsen, men at hun var glad for muligheten til å gradvis bli tryggere. Hun sier hun følte seg akseptert og som en likeverdig del av fellesskapet:

*Jeg tror det er den strukturen som jeg har opplevd i hverdagen. Struktur på den måten at man har noe produktivt å gå til. Man har en ganske solid grunn til å stå opp om morgenen og glede seg. For meg har det vært litt sånn utfordrende og rart å skulle få kjenne på den følelsen. Alle de gangene jeg har glede meg til å stå opp om morgenen for å komme inn i de rammene, og bli tryggere uke for uke. For jeg vet jeg har støtte og struktur, samtidig som det kan bli gjort i midt tempo og midt behov. Det er ganske godt å føle at man bli akseptert uansett hva man har gått igjennom. Jeg har følt på at det blir en sånn sterk familiefølelse. Det blir et bånd mellom alle sammen, uansett om man er 16 år eller snart pensjonister, eller om man er vaskedame, eller går på snekker'n. Vi ligger på lik linje føler jeg.*

Den samlede opplevelsen som elevene beskriver vektlegger forandring fra håpløsheten mot motivasjon og håp til å møte hverdagen. De opplevde å tilhøre et fellesskap som lignet på en familie, hvor alle var glad i dem. Det gode båndet mellom alle sammen resulterte i følelser av trygghet og tillit.

## **Diskusjon**

Elevenes historier bekrefter at det har skjedd en positiv forandring som følge av oppholdet på den alternative skolen ved å beskrive hvordan de gikk fra følelser av håpløshet til

fremtidstro. Dette funnet kan diskuteres i lys av figur 1.1 (s. 3). Elevenes samlede beskrivelser forteller om forandring fra pathos til salus, mistrivsel til trivsel, og fra håpløshet til positiv læring. Alle dimensjonene er berørt. Gjennom den alternative pedagogikken skjedde det en helsemessig (patos), læringsmessig (berikelse), og følelsesmessig (trivsel) livsforandring hos elevene. En slik forandring i tidlig voksenliv er i følge Antonovsky (1987) avgjørende for ens samlede styrke til å håndtere livets utfordringer senere i livet.

Videre synes Fredricksons (1998, 2001) broaden-and-build-teori å egne seg godt til å forklare hvordan de gode opplevelsene igangsatte positive prosesser hos elevene. Hun hevder økte opplevelser av positivitet bidrar til nevrologiske forandringer som på kort sikt gjør mennesker mer åpne og læringsdyktige, og på lang sikt bygger personlige og sosiale ressurser (figur 2.2.3, s. 15).

Denne positive prosessen elevene opplevde kan også forstås gjennom den positive psykologiens vektlegging av hedonisk og funksjonell trivsel (Keyes, 2009). Elevene beskriver at det var nettopp den positive sosiale interaksjonen som økte disse to formene for trivsel. Elevene opplevde større grad av hedoniske følelser som tilhørighet, glede, trygghet og tillitt som følge av de gode relasjonene. Dette kan ha gjort de mer avslappet og i bedre stand til å unytte deres personlige og sosiale mulighetene for å oppnå funksjonell trivsel (Keyes, 2009). Et nøkkelfunn ved elevenes opplevelser kan dermed oppsummeres slik: *De positive relasjonene ser ut til å ha hatt en nøkkelrolle for å kunne snu elevenes følelser av håpløshet til følelser av fremtidstro*. Betydningen av en god relasjon mellom elever og sin lærer samstemmer med Hattie (2009) og Seligman (2011). Den videre presentasjonen og diskusjonen av resultatene vil forsøke å beskrive hvilke underliggende aspekter som bidro til den positive forandringen.

## 4.3 Opplevelse av rammevilkår

- **Likeverdige læringskolleger**

I denne delen belyses rammevilkårene som elevene opplevde positivt. Disse er sortert under tre hovedkategorier: *Skolemiljø, lærerens rolle og lærerens væremåte*.

### 4.3.1 Skolemiljø

Gjennom analyse fremkom det at skolemiljøet var et viktig rammevilkår. Elevene la vekt på at det var en *positiv atmosfære, liten avstand mellom lærere og elever*, og at opplæringen var *fleksibel og tilpasset deres forutsetninger og evner*.

#### *Positiv atmosfære*

Elevene forteller at atmosfære på den alternative skolen er annerledes enn på andre skoler; de følte seg mer avslappet, trygg, respektert og velkommen. Marie forteller at den styrkebaserte pedagogikken gjør noe med energien på skolen:

*Det er et trivelig miljø her. Mange sier at man kjenner energien er annerledes. Du ser på veggene at det henger bilder av styrkekort, og man får et annet inntrykk. Den positive energien henger igjen i veggene, og man blir på en måte avslappet, og man glemmer den virkeligheten ute når du går inn her.*

Hanne sier hun ikke helt vet hvordan hun skal beskrive den gode energien. Hun følte seg velkommen og ingen ga henne stygge blikk:

*Jeg følte at det var her jeg skulle være, og det er en følelse jeg ikke har hatt når jeg har begynt på vanlige skoler. Det føltes som noe helt spesielt. Det var den gode følelsen jeg fikk når jeg kom inn døra. Jeg vet ikke helt hvordan jeg kan sette ord på det. Jeg følte at man var velkommen, og ingen ga meg stygge blikk, men var blide og imøtekommende. Gjensidig respekt.*

Solveig beskriver skolen som et sted hvor hun opplevde lite mobbing, fellesskapsfølelse, trygghet, og respekt for individuelt særpreg:

*Skolemiljøet var veldig bra. Det var ikke noe mobbing. Man har jo ofte noen populære folk på en skole. Noen emo-kids, noen nerder, og litt forskjellig. Den skilnaden var det ikke på den alternative skolen. Så det gjorde noe med helheten. Alle var liksom sammen stort sett. Det var en trygghet. Man kunne si det man ville, trengte ikke bli mobbet, jeg kunne gå kledd som jeg hadde lyst å gå kledd. Man ble sett for den man var selv om vi var forskjellig.*

Miljøet var preget av både positive elementer som imøtekommenhet, blidhet, respekt og energi, samt fravær av negative elementer som mobbing og stygge blikk. Det gode miljøet var tydelig forankret i veggene og væremåtene.

### ***Liten avstand mellom lærere og elever***

Et aspekt som går igjen hos elevene er at de følte seg på lik linje med lærerne. De beskriver en skolehverdag hvor de var sammen med lærerne mye av tiden. Blant annet har de en felles kantine hvor de møttes hver morgen, lunsj og til møter. Dette ga anledning til hygge og relasjonsbygging.

Solveig forteller at det var liten høydeforskjell på lærere og elever, og at hun godt kunne bistå lærerne om de trengte hjelp til noe. Hun viser til en skolekultur karakterisert av felleskap og åpenhet:

*Jeg tror det er fordi vi er på lik linje alle sammen. Det var ikke en så veldig lærer-elev høydeforskjell. Hvis noen av lærerne trengte hjelp fra meg, så kunne jeg også bistå. Det var ikke sånn at ”jeg er læreren din, og du må høre på meg”, slik det kan være mange andre steder da. På den alternative skolen var vi sammen hele tiden, stort sett. Vi spiste mat sammen i felles kantine. Og hvis jeg hadde lyst å komme på kontoret til læreren, så kunne jeg komme inn på kontoret til læreren. Det var åpen dør.*

Emil fremhever også den sosiale fellesskapsfølelsen hvor man jobber, spiser, snakker og koser seg sammen. Han synes det burde være sånn andre steder også:

*Det er tett samspill. Sånn som på verkstedet. Du jobber aldri alene. Du jobber så tett på lærerne at de er jo også som elever her, lærerne. Fordi dem har ikke lærerværelse eller noe ting, så alle er liksom på samme sted hele tida. I lunsjen kommer lærerne og setter seg med elevene da, og spiser og snakker og koser seg. Det er noe jeg synes dem burde gjøre overalt egentlig.*

Likeledes opplever Marie at fellesmøter ga anledning til spørre hverandre hvordan man hadde det, og sier dette hadde positiv innvirkning på relasjonene. Hun forteller at tendensen til at lærere og elever befinner seg på forskjellige steder utenom undervisningen ikke var tilfelle på den alternative skolen, og at de var likeverdige læringskolleger:

*På den forrige skolen ble man så lett plassert i båser som lærere og elever, og man har ikke noe personlig forhold på noen som helst måte, og man prater ikke sammen, man sitter ikke sammen. Mens her er man med dem hele tiden. Vi sitter og prater i kantina, i gangene, dem spør deg hvordan du har det, så du får på en måte en helt annen relasjon til dem. Her er vi likeverdige læringskolleger. Vi blir ikke plassert i de båsene. Alle er like mye verdt.*

De tre sitatene uttrykker at elevene opplevde det tette og likeverdige samspillet mellom lærere og elever som et positivt rammevilkår som skapte gode vilkår for læring og trivsel.

### **Tilpasset og fleksibel læring**

Elevene beskriver at de satte pris på å bli møtt med fleksibilitet og tilpasning i skolehverdagen. Marie sier at skolen oppmuntret henne til å formulere personlige drømmer og mål ved hjelp av det styrkebaserte verktøyet ”veikart”. Nye måloppnåelser ble feiret, noe som økte motivasjonen hennes for å sette seg enda høyere mål:

*Alle som begynner har lager seg et veikart. Der skriver vi opp drømmer og mål. Der kan du skrive opp mål for en uke, for en måned, og sånne ting. Når jeg begynte her skrev jeg opp at målet mitt var å være her hver eneste dag og utfordre meg selv. Jobbe mer med meg selv. Så det har jeg på en måte klart, for jeg er jo her hver dag. Når du får til det da, så blir det en feiring. For når du når målene dine får du anerkjennelsen av at ”oi, jeg klarte det”. Også setter jeg meg kanskje høyere mål for neste gang, for du begynner i det små, også jobber du deg oppover.*

Solveig forteller at arbeidsmetodene ble tilpasset hennes interesser og forutsetninger, og gjorde henne mer engasjert i læringsarbeidet. Hun legger vekt på de kreative og fantasifulle aspektene ved læring:

*Vi så på hva jeg fikk til, og hva jeg gjorde når jeg fikk det til. Fant ut at jeg trengte eget rom. Og jeg kunne forholde meg til en lærer. Ikke flere som skal inn på forskjellige måter. Så min styrke var at da jobbet jeg målrettet. Jeg var ferdig med pensumet mitt flere måneder før. Læreren min ga meg Metallica oppgave. Jeg skulle analysere musikkvideo på engelsk. Og da var det plutselig morsomt. Jeg trengte ikke gjøre det akkurat etter boka. Jeg kunne bruke fantasien litt liksom. Jeg var jo kreativ.*



Solveig forteller om en fremføring hun ikke ønsket å gjennomføre. Læreren kjørte henne og hjalp henne å øve på det hun skulle si. Selv om hun ikke gikk frem på samme måte som forventet, bestod hun med god margin:

*Jeg ville ikke på min tverrfaglige slutteksamen. Da skulle jeg ha med meg "barn" fra VGI til å være mine barnehagebarn mens jeg gjorde fremføring foran sensor og greier. Og lage en oppgave om Byggmester Bob, og synge og leke. Jeg synes det var dritkleint. Læreren min kjørte meg. Hun hjalp meg å øve på fortellinga, hvordan jeg skulle legge frem. Og da klarte jeg faktisk å få en treer eller en firer, bare på å forklare hva jeg ville ha gjort. Det var jo helt utenfor det som var greia.*

Elevene opplevde at rammene og strukturen på den alternative skolen var basert på en positiv atmosfære, nær kontakt mellom lærer og elev, samt tilpasset og fleksibel læring. Alle aspektene synes å forsterke og påvirke hverandre. De synes videre å påvirke lærerens rolle.

### **4.3.2 Lærerens rolle**

Det andre sentrale rammevilkåret omhandler den grunnleggende profesjonelle rollen lærerne hadde i elevenes skolehverdag. I dette fremhever elevene særlig lærernes evne til å skape *trygghet*, utvise grunnleggende *positive holdninger*, samt bruke *forløsende spørsmål og arbeidsmetoder* for å få elevene til å reflektere rundt sine egne ressurser og fremtidsplaner.

#### **Skape trygghet**

Elevenes opplevelser uttrykker at den alternative skolen gjorde dem tryggere. Solveig beskriver dette slik:

*Hadde det ikke vært for at jeg fikk en god relasjon til læreren min, så hadde jeg ikke fullført, for det var liksom det som åpna, eller knuste skallet mitt da. At jeg faktisk stolte på den ene personen. Det er den ene personen jeg trenger, så kan verden endre seg liksom. Det er noe med det å være trygg på en person, sånn at man kan komme videre. Ikke sitte å ha det kjipt, og ikke ha noen å backe seg på. Man klarer ikke alt alene.*

Både Hanne og Emil beskriver hvordan de fikk trygg oppfølging på seminarer, konferanser og temadager som den alternative skolen arrangerte. Elevene presenterte sine meninger og opplevelser knyttet til egne liv på disse arrangementene. Lærerne hjalp de om nødvendig:

*Det gir en veldig godhets- og trygghetsfølelse at noen kan være litt sånn wingman og steppe inn med noe hvis man glemmer noe, for det betyr bare at folk er våkne og hører etter, og anerkjenner det du sier.*

Emil forteller at tryggheten en elev opplever på scenen kan bidra til at andre elever tørr å gå ut av komfortsonen:

*Hvis du er midt inne i en setning, også bare stopper det opp, så prøver dem fortsatt å snakke for deg. Det bygger opp en tillitt. Det er folk som hjelper deg. Det kan også bidra til at andre tørr å snakke, for dem får den tryggheten av læreren.*

Lærernes evne til å skape trygghet utkrystalliserte seg som et viktig funn for å snu elevenes tidligere erfaringer av håpløshet og usikkerhet, til å tro på egne ferdigheter og tørre å ta nye utfordringer.

### **Positive holdninger**

Elevenes opplevelser av lærerne reflekterer en ubetinget positiv tro på hva elevene kan utrette. Marie forteller hvordan de positive holdningene besto i å minne henne på hva hun var god på. Dette hjalp henne å snu synet på seg selv. Hun synes den styrkebaserte tankegangen burde brukes av alle:

*Dem hjelper deg, og har troen på at du kan klare det. Dem hjelper deg å minne deg på om hva du er god på, og hva du kan. Dem fokuserer liksom ikke på det negative. Å snu synet på seg selv, det er kanskje det som er litt vanskelig til å begynne med, og så jobber du videre med det, og til slutt skjønner du det selv. Det var noe nytt, og helt ukjent for meg. Så det var kanskje litt uvant å tenke at du skal faktisk finne dine egne styrker. Nå skjønner jeg ikke hvorfor alle ikke holder på med styrkebasert læring.*

Hanne vektlegger likeledes at lærernes holdninger var preget av likeverd og inkludering, og bidro til at hun følte seg akseptert:

*De voksne kan stå foran en gruppe ungdommer og si "vi er likeverdige læringskolleger". I stedet for å ta den autoritære "jeg er læreren og du er eleven". Her synes jeg det er kult at lærerne kan være såpass ungdommelige og være litt på vårt nivå, samtidig som dem er profesjonelle. Det er viktig for at alle skal føle seg akseptert.*

Elevenes opplevelser reflekterer et grunnleggende positivt elevsyn blant lærerne. Begge elevene generaliserer egne opplevelser til almen god praksis i skolen.

### ***Forløsende spørsmål og arbeidsmetoder***

Elevenes fremhever at lærerne stilte løsnings- og mulighetsrettede spørsmål. Marie beskriver hvordan lærernes høye forventninger til mestring smittet over på henne, og legger vekt på måten de stilte spørsmål på:

*Dem pusher deg til ting, dem har den troen på at du får det til, og sier "dette her klarer du". Det er nesten litt smittende. De spør og er interessert i deg, og dem vil at du skal få til det beste. Her er ikke spørsmålet "hvorfor klarer du det ikke?", men "hvorfor skal du ikke klare det?" Så det er på en måte hvordan dem spør, og hvordan innstilling dem har til deg. Uansett hva det er så skal man få det til.*

Marie forteller videre at de bruker styrkekort som læringsverktøy, basert på teorien om karakterstyrker (Peterson & Seligman, 2004). Metoden hjalp henne å identifisere sine styrker, og hun skjønnte at hun ikke var håpløs:

*Nå har jeg brukt disse styrkekortene som skolen bruker, og en av styrkene jeg har er kjærlighet til å lære. Det er en styrke jeg har fordi jeg er ivrig etter å lære, og liker det. Man blir klar over hva man kan, hva man har i seg på en måte. Og jeg forstår at jeg ikke bare er håpløs heller.*

Emil forteller at metoden veikart hjalp han til å tenke på hva han ønsket å gjøre i fremtiden:

*For eksempel veikartet. Du har aldri vært igjennom det og tenker "hva er dette for noe tull?". Også når du får disse spørsmålene, så tenker du liksom ikke vanlig. Når du får spørsmålet om hvor du er, og hva du gjør [i fremtiden], [av læreren], istedenfor om du jobber. Og selv om du ikke vil, så tenker du igjennom de. Man forestiller seg ting, og følger egentlig hva du selv vil. For det gir deg en sånn åpen tanke om at hvis du kan velge hva du vil, hva vil du helst bli, istedenfor å velge mellom den, den og den - da får man en helt annen tanke om en helt annen verden.*

Denne metoden beskriver Solveig som positive "lurespørsmål". I starten ønsket hun ikke å ta stilling til hva hun ville, men når hun fikk spørsmål knyttet til andre ting i livet begynte hun

å tenke over dette. Gjennom veikartet ble hun bevisst på at hun ønsket å bo alene, skaffe seg sertifikat og bil, og at hun følgelig trengte en inntekt for å realisere disse målene:

*Læreren min spurte meg "hvor er du om 10 år?". Vi skulle lage et veikart. I starten visste jeg ikke hva jeg ville. Men så fikk jeg spørsmål om jeg kjørte bil, eller om jeg gikk, eller hvor jeg bodde. Den var jeg veldig sikker på. Jeg hadde et fast sted å bo, aleine. Og at jeg hadde bil, og lappen. Vi har jo karrieresamtaler på [den ordinære] skolen. Men da spør de bare hva du vil jobbe med. Hovedforskjellen på det og et veikart var at jeg ikke visste hva jeg ville jobbe med. Men hvor jeg bodde hadde ingen spurt meg om. Og hvordan skal jeg få meg et fast sted å bo? Hvordan skal jeg få meg billappen? Jeg må jo ha penger. Okay, så jeg må ha meg en utdanning. Så det var et lite lurespørsmål da.*

Elevenes opplevelser viser tydelig at lærerne lyktes med å utvide elevenes fremtidsperspektiv. Dette gjorde de ved å fokusere på hva elevene var gode på, interesserte i og ønsket i fremtiden. Verktøyene styrkekort og veikart ser ut til å ha bidratt positivt til dette.

### **4.3.3 Lærernes væremåte**

I forhold til lærernes væremåte beskriver elevene aspekter som er sortert i to kategorier: *Varme*, samt *støtte, tilgjengelighet og tålmodighet*. I den siste kategorien ble tilgjengelighet og tålmodighet vurdert som to sentrale aspekter ved å vise støtte, og er følgelig presentert sammen. Varme presenteres alene med bakgrunn i at elevene oppfattet dette mer som en positiv atferd uttrykt gjennom klemmer, smil, komplimenter og glede, mens støtte i større grad handlet om lærernes tilgjengelighet og tålmodighet når elevene opplevde utfordrende situasjoner.

#### **Varme**

Elevene beskriver hvordan lærernes varme påvirket skoledagen positivt. Marie forteller at lærernes gode humør smittet og ga henne en god start på dagen:

*Når du kommer inn er de alltid like glade for å se deg. Da sitter vi ofte og prater om alle sammen, og drøfter tanker og ideer, og da er dem alltid så engasjerte. Og det er smittende. Alle er så positivt innstilt. De møter deg alltid med et stort smil og sier hei. Også kommer du inn i kantina, og går en klemmerunde. Og det blir liksom sånn "oi, for en fin start på dagen".*

Hun forteller videre hvordan lærernes varme smitter over på hele skolekulturen:

*Vi prater liksom veldig mye her, også kan man si "oi, så fin du var i dag". Det er på en måte blitt en rutine, at du alltid sier noe fint til noen. Det er uvanlig hvis noen ikke kommer å sier noe fint til deg i løpet av dagen.*

Emil husker klemmen han ble møtt med første gang han kom til skolen. Han beskriver velkomsten som uvandt, men positiv:

*Jeg ble møtt uten å bli håndhilst på av læreren min. Han ga meg bare en klem. Skjønne liksom ingenting. Jeg pleide ikke å hilse på lærerne. Etter de første 20 minuttene hadde jeg hilst på alle på hele stedet. Jeg ble så godt tatt i mot at det gjorde noe med meg. Fikk meg til å føle meg trygg, og at "dette er et sted jeg vil være". På en måte så trodde jeg at "det er ikke sant", fordi jeg har aldri opplevd det sånn.*

Elevene opplever tydelig at lærernes varme og støtte gjør noe med dem.

### **Støtte, tilgjengelighet og tålmodighet**

Elevene uttrykker at lærerne ga dem ubetinget støtte, også når vanskelige situasjoner oppstod. Marie beskriver:

*Det første jeg fikk tilbud om her var noen å snakke med. Alle var interessert i å høre. Det er ganske betryggende å vite at om du feiler en gang, så reiser du deg opp, også prøver du på nytt, og da er vi der og hjelper deg enda litt mer enn vi gjorde forrige gang*

Hun fremhever også tålmodigheten lærerne utviste ved å gi tid og komme med positive forslag til hvordan elevene kunne hente seg inn. Det virker som hun generaliserer dette til også å gjelde andre elever på skolen:

*Hvis du faller litt ut er vi veldig opptatt av at vi skal hjelpe hverandre å hente oss inn igjen, og få ting til å fungere. Så hvis det er noen som merker at de blir litt ukonsentrert, så er det alltid noen som sier "hei, du ta deg en gåtur og hente deg litt vann, så kommer du tilbake. Så de hjelper deg til måter som gjør det bedre å fokusere. Vi backer hverandre opp hele tiden istedenfor å dra hverandre ned.*

Solveig fremhever at støtten, tilgjengeligheten og tålmodigheten kunne komme til uttrykk gjennom nokså utradisjonelle svar:

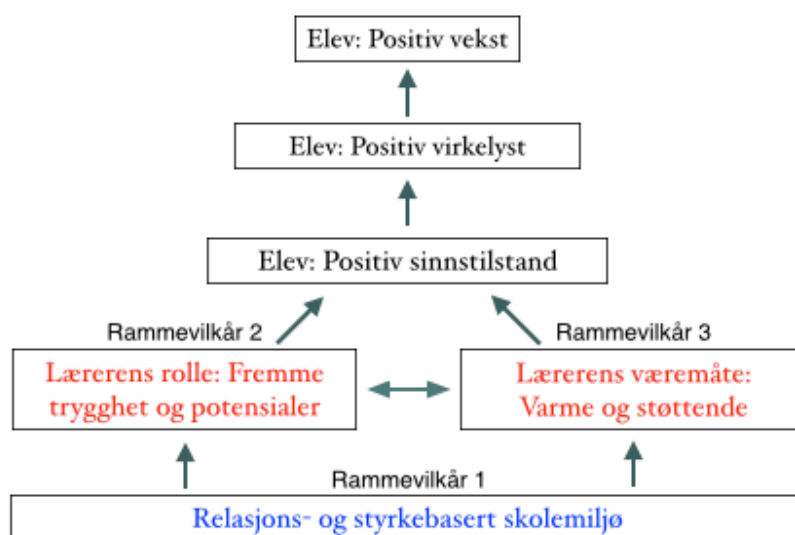
*Uansett hvor frekk i kjeften jeg var, så var det ingen som trakk seg. Det var det som var en av hovedforskjellene. At jeg kunne sitte og være frekk, som jeg har vært med de andre, sånn at de har trukket seg bort, men det funka ikke der. Da fikk jeg bare beskjed om at "skal vi gå en tur?" liksom, "skal vi gå ut og røyke?"*

Elevene uttrykker klart at lærernes tilgjengelighet og tålmodighet var viktig for deres opplevelse av støtte. At elevene fikk rom til å feile og hjelp til å komme videre opplevde de som betryggende.

Det kan være vanskelig å sette skarpe skillelinjer mellom den profesjonelle rollen lærere har i arbeidet sitt og deres unike væremåte. De to aspektene kan overlappe og understøtte hverandre. Jeg valgte likevel å sette et begrepsmessig skille i denne studien for å skape ryddighet og oversikt. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt varme og andre trekk ved læreres væremåte bør inngå som en del av den profesjonelle rollen.

## Diskusjon

Elevenes opplevelser reflekterer særlig tre rammevilkår som understøttet deres trivsel og vekst. Analysen av sammenhengen mellom disse kan illustreres slik:



Figur 4.3 – Tre rammevilkår for trivsel og vekst

Rammevilkår 1 omhandler aspekter ved skolemiljøet som elevene opplevde positivt: God atmosfære, lav avstand mellom elever og lærere, samt fleksibel og tilpasset opplæring. Arbeidsmetodene vektla elevenes ressurser, muligheter og personlige forutsetninger. Den

alternative skolen har dermed et tydelig positivt, relasjonsbasert og styrkefokuseret verdigrunnlag. Dette samsvarer særlig med de to elementene *positive emosjoner* og *positive relasjoner* i Seligmans (2011) trivselsteori, og teorien om karakterstyrker (Peterson & Seligman, 2004).

Rammevilkår 2 uttrykker lærernes profesjonelle rolle i å skape gode utviklingsvilkår for elevene. Elevene opplever at lærerne trygget dem og hadde positive holdninger til hva de kunne utrette. De benyttet forløsende spørsmål og metoder for å fremme elevenes håp og mestringstro. De gode følelsene dette innebar kan ha fremmet elevenes kapasitet for læring og vekst (Fredrickson, 1998, 2001; Snyder, 1994). Analysen viser at lærerne fremstår som den sentrale drivkraften i å realisere skolens verdigrunnlag.

Rammevilkår 3 uttrykker lærernes personlige egenskaper som elevene oppfattet positivt: Varme, støtte, tilgjengelighet og tålmodighet. Dette ga grunnlag for positive relasjoner, noe Hattie (2009) og Seligman (2011) fremhever er viktig for læring og trivsel. Som figur 4.3 på s. 50 illustrerer vil lærernes rolle og væremåte kunne overlapse og understøtte hverandre, avhengig av hvor man setter skillelinjen mellom lærerrollens forpliktende arbeidsoppgaver, og den frivillige avstanden eller nærheten hver enkelt lærer inntar i møte med elevene. Funnene viser tydelig at elevene satte pris på støtten og tilgjengeligheten de opplevde fra sine lærere. I kontrast til elevenes beretninger om tidligere skolegang, reflekter dette en markant, positiv skilnad.

To elementer i Seligmans (2011) teori om trivsel fremstår særlig relevant for å belyse elevenes opplevelser av rammevilkårene: *Positive relasjoner* og *positive emosjoner*. Relasjonene skapte følelser av trygghet og positivitet. Dette bidro til å igangsette positive vekstprosesser hos elevene, slik figur 4.3 (s. 50) illustrer. Ikke ulikt andre pattedyr, er trygge mennesker mer tilbøyelig til å utforske omgivelsene, og dermed få tilgang til muligheter for emosjonell, kognitiv og sosial vekst (Fredrickson, 1998, 2001; Peterson, 2006; Befring, 2014). De opplevde rammevilkårene samsvarer med Fredricksons forskning om at positive emosjoner har viktige biologiske funksjoner i menneskers utviklingsprosess, og nøkkelrollen gode relasjoner har i dette (Hattie, 2009; Seligman, 2011).

Elevene fremhever også de styrkebaserte verktøyene veikart og styrkekort. Disse ble brukt til å identifisere positive muligheter, mål og karaktertrekk hos elevene. Ut fra elevenes

opplevelser synes verktøyene å bidro positivt til deres vekst. En forklaring på dette kan være at verktøyene hjalp elevene å visualisere *hva* de ville, og *hvordan* de kunne lykkes. Snyder (1994, 2000) har i sin teori om håp vist at intensjonell aktivitet mot et mål sannsynliggjøres ved å identifisere mulige veier til målet. Dette kaller Snyder *pathways thinking*, eller hvordan-tenkning. Skolens og lærernes praktiske bruk av visuelle verktøy kan ha utviklet deres hvordan-tenkning (Peterson & Seligman, 2004; Snyder, 1994, 2000). At elevene oppdaget nye motiverende mål og positive trekk ved seg selv, kan ha bidratt til ytterligere positive emosjoner, virkelyst og vekst (Fredrickson, 1998, 2001).

Oppsummert viser analysen at de gode relasjonene bidro til å kultivere gode følelser hos elevene (Seligman, 2011). Lærernes fokus på deres styrker og mestringsmuligheter understøttet de gode følelsene (Peterson & Seligman, 2004; Snyder, 1994, 2000). Slik modell 4.3 på s. 50 illustrer la dette grunnlag for elevenes læring og vekst (Fredrickson, 1998, 2001). Analysen av elevenes opplevelser understøtter teorigrunnlagets hypotese om at begrepene trivsel og vekst står i et nært gjensidighetsforhold til hverandre. Trivsel fremmer læring og vice versa.

## 4.4 Aspekter som bidro til opplevelse av positiv vekst

- ”Handler faktisk om mitt liv”

Den tredje hovedkategorien resultater er de subjektive opplevelsene som elevene beskriver bidro til positiv vekst. Disse er sammenfattet i underkategoriene *sosiale aspekter, mestring og gode følelser, medvirkning og involvering mot ønsket fremtid*, samt *styrker, ressurser og potensialer*.

### 4.4.1 Sosiale aspekter

Verdien av de sosiale aspektene er et av de tydeligste funnene i analysen. Solveig beskriver skolen med ord som ”familie” og ”mitt andre hjem” – et sted hvor hun ble sett som en hel person:

*Relasjonene var oppriktige. De var glad i meg liksom. De brydde seg. Jeg kunne ringe de når jeg ville, om jeg trengte å si hei. Det var min familie på en måte. Det blir jo mitt andre hjem da. Jeg var ikke bare en elev som skulle igjennom en viss opplæring. Som*



*skulle bare måles, og ja ”check, den eleven er jeg ferdig med”. Jeg var litt mer. Helhetlig. Ble sett som et menneske. En hel person.*

Marie forteller på lignende vis at skolen ble et sted hvor hun fikk vist sitt potensiale. Hun virker rørt og uttrykker takknemmelighet for muligheten til å knytte bånd med mennesker som viste støtte og omsorg. Hun beskriver skolen som et sted man får gode venner:

*Du kommer hit og det føles ikke som å være på en skole. Det er rett og slett bare et sted der du får ytet det beste av det du kan, sammen med gode venner og bekjente. Så det blir liksom bare et stort sted med glede. Her er man tettere på, og man knytter fortere bånd med både eldre og yngre. Det er inkludering av alle. Jeg har tenkt ”hva har jeg gjort for å fortjene så mange mennesker som er villig til å gjøre så mye for meg? Hva har jeg gjort for å fortjene all den støtten og kjærligheten dem gir meg, og den troen på meg selv?” Jeg blir så glad i dem, og føler at dette aldri er noe jeg kan gjengjelde, fordi dem har hjulpet meg så mye.*

Hanne ser også tilbake på skoletiden med takknemmelighet. Hun fremhever opplevelsene, tryggheten og minnene:

*Når man ser tilbake på de andre skoleårene og tenker at det var skikkelig kjipt, så fikk jeg den her opplevelsen. Og da har jeg en positiv ting i blant alt det negative, og da blir ikke det [negative] så relevant lenger, for da tenker man kanskje hvor heldig man er som har fått den tida, og fått med seg de trygge omgivelsene og opplevelsene, og minnene man har med alle folka som er her.*

Elevenes opplevelser reflekterer nok en gang hvor viktig relasjonene var for dem. De beskriver skolen som en utvidet familie hvor de opplevde mestring, vennskap, glede og trygghet. Videre uttrykker de takknemlighet ovenfor muligheten til å bli en del av skolens fellesskap.

#### **4.4.2 Mestring og gode følelser**

Det neste aspektet som elevene opplevde bidro til vekst er mestring og gode følelser. Solveig forteller at mestringserfaringene skapte vedvarende motivasjon og trivsel:

*Jeg har utvikla meg sjukt mye fra være den jeg var til den jeg er blitt. Det med å stå på scenen og fortelle i mikrofoner, ta i mot masse kjendisfolk og dra på intervjuer med vilt*

*fremmende, og sitte å prate om seg sjøl. Det er en hel haug av ting jeg aldri trodde jeg skulle tørre å gjøre. Jo mer jeg ser jeg får til ting, jo mer føler jeg at jeg får til ting, og jo mer motivert blir jeg, og trives bedre. Det er snakk om vedvarende. Jeg er superglad for at jeg klarte å stå på den scenen. Jeg er superglad for at jeg er ferdig barne- og ungdomsarbeider, og fått jobben jeg har lyst på.*

Emil beskriver at han opplevde økt mestring og positivitet, og færre negative følelser enn før. Tiden på skolen forandret livet hans:

*Det blir en veldig god følelse da, når du klarer noe. Etter jeg startet her har jeg hatt færre negative følelser. Og det var uvandt for meg, for jeg hadde få positive følelser før. Jeg trodde ikke jeg hadde noe positivitet inni meg. Og her hadde jeg mye. Men disse positive tankene påvirker ikke bare på skolen. Alt sammen forandret seg i livet ditt. Jeg hadde ikke et så godt samarbeid med foreldrene mine. Så etter jeg kom hit, forandra alt seg. Fordi man blir mer positiv i hverdagen. Snakker med foreldrene dine. Forteller dem ting. Man er mer fornøyd og glad.*

Hanne beskriver også økte følelser av positivitet i skolehverdagen, og hvordan dette smittet over på andre situasjoner. Hun fremhever at de gode følelsene ble understøttet av å ha lært nye ting som hun kunne fortelle om hjemme. Læringen gjorde at hun følte seg mer kompetent:

*Jeg kjente fort etter jeg hadde begynt her, at den positivitetsfølelsen vokste ganske mye mer, fordi jeg følte at jeg hadde lært noe, eller at jeg hadde rett i noe. Også kunne jeg dra hjem og fortelle det. Jeg har begynt å føle meg litt smartere faktisk. Det er ganske kult å overraske folk med en kunnskap som er litt utenom det vanlige, men samtidig så kraftfull og sterk at det klarer å sjokkere noen folk.*

Elevenes sitater reflekterer betydningen mestring og gode følelser hadde på deres metakognitive kapasiteter, for eksempel deres selvtillit og fremtidstro. I tillegg opplevde de at de gode følelsene hadde en positiv effekt på relasjonene utenfor skolen.

#### **4.4.3 Ansvar og involvering mot ønsket fremtid**

Elevene beskriver hvordan de ble involvert i sine vekstprosesser. Marie uttrykker at prosessen med å finne frem til personlige mål skapte motivasjon og engasjement: ”Alle bare

*lyser når dem finner sin greie. Her finner man seg selv, og hva man vil, og hva man ønsker å gjøre, kanskje for resten av livet. Man blir motivert og engasjert til å følge drømme sine.”*

Emil forteller at involveringen økte motivasjonen hans for å tenke på hva han ville gjøre i fremtiden. Han har tydelig inntatt en aktørrolle i livet sitt:

*Jeg føler at jeg blir hørt. Det har påvirket meg veldig mye. Og gjør meg mer motivert til å snakke. Man ser perspektivet at dette handler faktisk om mitt liv. Det er jeg som velger hva jeg skal gjøre med mitt liv. Istedenfor at folk sier ”du skal bli det du”. Så da tenker du jo på det du ønsker å bli.*

Solveig påpeker at målene hennes fungerte som en motiverende påminnelse på hva hun jobbet mot, også på de tunge dagene:

*Før, hvis jeg hadde noe på hjertet, så betydde ikke det så mye, men de [lærerne] fikk meg til å forstå at det jeg hadde på hjertet, mine tanker, mine meninger, er viktig. Det er ingen andre som har fasiten på mitt liv. Hvis man har en kjip dag så kan en jo gå til veikartet. Og da kan du gå til, eller andre minner deg på om at du har et veikart [og sier] ”der er målet ditt, ta deg en pause, men tenk litt på det liksom, og begynn å jobb igjen”. Jeg fikk jo motivasjonen tilbake igjen da.*

Analysen indikerer at personlig involvering av elevene hadde betydning for deres opplevelse av vekst. De opplevde at deres tanker, meninger og drømmer ble verdsatt, og at de hadde det som skulle til for å ta ansvar for egen fremtid.

#### **4.4.4 Styrker, ressurser og potensialer**

Et grunntrekk ved den alternative skolen er målet om identifisere, fremme og bygge læring på elevenes styrker og potensialer. Analysen viser at skolen lykkes med dette. Marie forteller at hun lærte mer om hva hun var god på, og lister flere positive konsekvenser av å satse på sine styrker:

*Her lærer du mer om deg selv, hva du kan. Du får bedre motivasjon, innstilling, og sånne ting. Jeg mener at før man setter seg på skolebenken burde man være klar over hva man er god på, hva man kan, og bli bevisst på hva du vil, og at dette burde vært allerede fra grunnskolen av. Hvis man trives godt med seg selv, så trives man bedre*

*med andre og. Når det blir mer vekt på det som er positivt med deg enn det som er negativt, så glemmer man det som er negativt. Det åpner opp øya litt.*

På spørsmål om det ikke er bedre å bli kvitt sine negative sider, sier Solveig at man må ha noe å erstatte tomrommet med. Hun forteller at et positivt fokus både kan redusere og gjøre en i bedre stand til å takle negativitet.

*Jeg kunne sikkert kvitta meg med noe, men hva skal jeg putte inn istedenfor? Ikke sant? Hvis man irriterer seg over ting, så blir det gjerne større og større og større, hvis man bare fokuserer på det. Hvis du kan fokusere på det positive, så blir jo det negative mindre. Og hvis du blir bedre rusta, så kanskje du kan gå tilbake igjen, og ta tak i det negative. Når du faktisk har bedre forutsetninger for det.*

Solveig meddeler at hun endret væremåte når hun oppdaget gode sider ved seg selv: "Noe der [på den alternative skolen] skjedde. Når jeg fant ut at jeg var god på ting, så trengte jeg ikke å være kjip lenger. De fikk meg til å få troa på meg sjøl igjen." Hun vektlegger dessuten viktigheten av å finne ut hvordan man gjør det man er god på: "Man må finne ut hva du er god på, og hvordan du gjør det."

Hanne forteller at metoden styrkekort bidro til at hun utviklet et språk om sine gode handlinger:

*Også er det det med styrkekort. Hvis man gjør noe i hverdagen, kanskje man er i en annen situasjon, hvor man har tatt "selvkontroll" eller vist "mot" eller "godhet", ved å hjelpe noen, uten at man har det bevisst i hodet, så plutselig bare dukker det styrkekortet opp i hodet. Og det er nesten som man kan se det visuelt, for det ligger så nærme hjertet.*

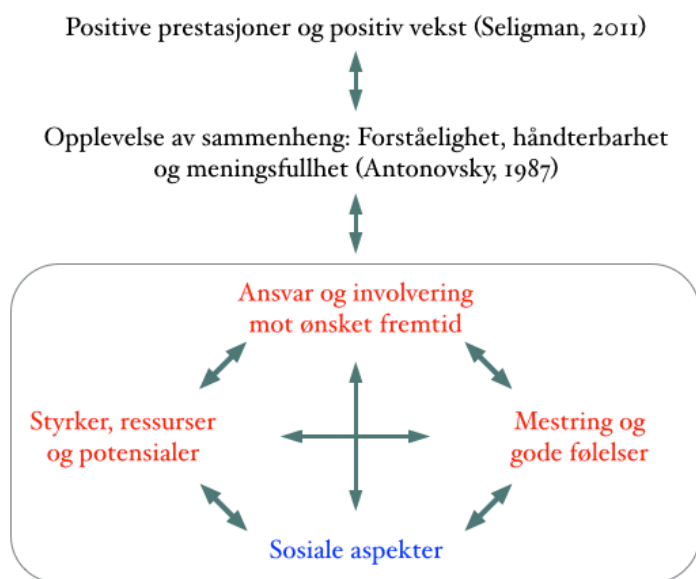
På spørsmål om det på noen måte var vanskelig å ha fokus på sine styrker, svarer Hanne at det var utfordrende, fordi hun var vandt til å bli kalt stygge ting:

*Ja, fordi man har blitt så vandt til å høre at man er stygg eller tjukk. Så når noen gir deg styrkekort, så kan man tenke at "nei, dette tror jeg ikke noe på, det ga du meg bare fordi du synes synd på meg". Så er det lett å switche over til sånn [den tankegangen]. Så det har vært litt vanskelig. Men jeg føler at det går mye lettere nå.*

Elevene opplever at det var verdifullt å finne frem til gode sider ved seg selv. Styrkene ga dem et større handlingsrepertoar. Fokuset på deres styrker ser dessuten ut til å ha svekket de negative tilstandene som elevene opplevde i tidligere skolegang (Befring, 2014; Fredrickson, 1998). Styrkene bidro også til å gjøre elevene bedre rustet for fremtidige utfordringer og påkjenninger (Antonovsky, 1979).

## Diskusjon

I elevenes opplevelser av aspekter som bidro til positiv vekst er det relevant å anvende Antonovskys (1987) begrep *opplevelse av sammenheng* (OAS) til analyse av empirien. Antonovsky hevder at mennesker som forstår situasjonen de er i, og som opplever at de har ressurser til å håndtere situasjonen, i større grad vil oppleve at det gir mening å engasjere seg i utfordringer som oppstår. Dette er fordi opplevelsen av kontroll bidrar til en mer positiv forventning om at ting vil ordne seg, og at egenaktivitet nytter. Som Emil uttalte: ”*det handler jo om mitt liv*”. De fire presenterte aspektene ovenfor bidro til at elevene så sin kompetanse, forstod sin situasjon, og opplevde at det var meningsfullt å satse på egen utvikling. Samspillet mellom aspektene er illustrert i figur 4.4 under:



Figur 4.4 – Aspekter som elevene opplevde bidro til positiv vekst

De sosiale aspektene er uhevet i blå skrift for å understreke nøkkelrollen *relasjonene* (Seligman, 2011; Hattie, 2009) hadde i utviklingen av OAS (Antonovsky, 1987). Elevene uttrykker at relasjonene var gjennomgående positive. Dette kan ha bidratt til økt *forståelse av skolesituasjonen* – at den alternative skolen var et stabilt godt sted å være. Relasjonene bidro

videre til å utvikle elevenes *forståelse av seg selv* ved at de hjalp elevene å finne sine kompetanser og muligheter. Dette ser ut til å ha resultert i økt opplevelse av mestring og gode følelser (Fredrickson, 1998, 2001), og økt tro på å ha positive ressurser til å *håndtere sine liv* (Peterson & Seligman, 2004; Befring, 2014). Dette bidro videre til økt opplevelse av *meningsfullhet* – elevene så meningen med å være aktivt involvert i sine liv. Dette samsvarer med Seligmans (2011) forståelse av mening – at det handler om å forstå seg selv og sin plass i en større sammenheng, og om ens aktive innflytelse på denne sammenhengen. Mye tyder dermed på at elevene har økt sin opplevelse av mening i hverdagen.

Seligman (2011) argumenterer for at trivsel sannsynliggjør gode prestasjoner. Funnene i figur 4.4 på s. 57 understøtter dette. Opplevelsen av gode relasjoner, mestring, medansvar, og av å ha positive ressurser, ser ut til å ha fremmet elevenes tro på å lykkes. Dette samsvarer med berikelsesperspektivet. Befring (2014) fremhever at positive opplevelser som støtte og tillit, anerkjennelse av styrker og interesser, og kultivering av optimisme og selvtillit, understøtter læringsprosessen. Elever som trives i læringsprosessen vil ut fra dette også lære og prestere bedre.

I alt fremhever elevene flere aspekter som bidro til opplevelse av vekst. I forhold til Seligmans (2011) trivselsmodell er det særlig elementene *positive relasjoner, positive emosjoner, mening og prestasjoner* som kan knyttes til dette. Elementet *engasjement*, slik det er beskrevet i Seligman (2011), omhandler hva som kjennetegner selve læringstilstanden personer er i, når de er dypt engasjert. I elevenes sitater fremkom det lite som beskrev dette. Isteden beskriver de en form for engasjement som handler om å ta kontroll over egen situasjon. I sitatene kom engasjementet til uttrykk som en form for mening eller motivasjon, knyttet til å komme seg fremover og vokse som person. Antonovskys (1987) OAS-begrep kan belyse hvorfor elevene opplevde at det ga mening å være aktiv i egen tilværelse. I tillegg fremkom det at skolens fokus på deres styrker var en viktig faktor som bidro til vekst (Peterson & Seligman, 2004). Dette stemmer overens med håndterbarhetsaspektet ved OAS. Styrkene bidro klart til elevenes opplevelse av å kunne håndtere fremtidige situasjoner (Antonovsky, 1987). Dermed fikk elevene også bedre forutsetninger for å lære og prestere godt (Seligman, 2011)

## 4.5 Opplevde konsekvenser

- **Bygget seg psykisk sterkere**

I denne delen belyses de personlige konsekvensene elevene opplevde som følge av å ha gått på den alternative skolen: *Selvtillit og viktighetsfølelse - optimisme, håp og fremtidstro - motivasjon, glede og vitalitet - sosialt ansvar - motstandskraft.*

### 4.5.1 Selvtillit og viktighetsfølelse

Analysen viser at tiden på den alternative skolen styrket elevenes selvtillit. Emil beskriver hvordan han fikk troen på selv som følge av å bygge seg psykisk sterkere, og at denne styrken hjalp ham til å tørre å prøve og feile:

*Når jeg fikk troa på meg selv, var det fordi jeg bygget meg psykisk sterkere. Det har mye å si, at man bygger seg opp. Man får mer [holdningen av] at "dette klarer jeg", det er ikke noe farlig hvis man gjør feil, for da kan man bare prøve igjen, bare fortsette. Ikke gi opp.*

Marie sier hun begynte å like seg selv bedre: *"Jeg har blitt veldig mye tryggere på meg selv. Jeg har fått troen på meg selv, og blitt ganske komfortabel med hvordan jeg er som menneske egentlig."* Solveig har erfart at det er mulig å snu negative selvbilder: *"Man kan snu livet på huet, som det har gjort for meg. Du kan snu selvbildet ditt, eller selvtilliten din, fra noe negativt, litt shabby, til noe veldig bra."*

Mens Solveig beskriver sin tidligere personlighet som grinete, sur og gretten, gir hun sitt "nye jeg" positive bemerkelser som optimist, positiv og sprudlende. Hun påpeker at årene på den alternative skolen formet henne slik:

*For det første er jeg blitt en evig optimist. Hver gang jeg krangler med noen er jeg alltid liksom "dette går fint". På den forrige jobben var jeg alltid så positiv hele tiden. De ville ikke at jeg skulle slutte. Som kollega. Min måte å være på. Min sprudlenhet gjorde noe med gjengen. Jeg var grinete og sur før, orka egentlig ingenting, og ville ikke snakke med noen, og tålte ikke trynet på noen. Men så var jeg på den alternative skolen så mange år, helt siden de startet med de positiv psykologi greiene stort sett. Så det har liksom blitt min greie da. Det er sånn jeg er blitt formet.*

Hanne beskriver i tråd med dette at selvfølelsen ble styrket som følge av at lærerne verdsatte hennes meninger og perspektiver på ting. Dette kaller hun ”viktighetsfølelse”:

*Jeg har fått følelsen av at det jeg har å komme med, og si, har hjulpet lærere og medelever til å se annerledes på ting og blitt mer mottakelig for forskjellige perspektiver. Man prøver gjerne å skille mellom det å være rundt en autoritær person, som en lærer er, mens samtidig å kunne føle seg like viktig, eller autoritær selv da. Selv om man er ungdom og voksen. Viktighetsfølelse er ganske vesentlig. Hvis man har vært en dag her, og har blitt veldig involvert på for eksempel møter og sånn, og man har fått sagt sine synspunkter og tanker, og det har blitt mottatt på en god måte, da kan man dra hjem og føle seg fornøyd med hvordan dagen har gått.*

*Intervjuer: Kan du utdype hva du mener med viktighetsfølelse?*

*At man føler at det man sier ikke bare er relevant for seg selv, at det ikke bare høres logisk ut for seg selv, men at det også kan bety noe å gi perspektiv til noen andre. Man føler seg viktig. Det er litt avgjørende for hvilken selvfølelse man har, og i hvor stor grad den selvfølelsen kan vokse over tid.*

Elevenes sitater indikerer økt selvtillit som følge av å ha gått på den alternative skolen. Ved å være i en anerkjennende kultur opplever de at negative selvoppfatninger kan snues. Sentralt i dette er opplevelsen av å være verdifull, og ha sterke sider man kan bruke til å hjelpe seg selv og andre. Dette betegner Hanne som ”viktighetsfølelse”.

#### **4.5.2 Optimisme, håp og fremtidstro**

Analysen av elevenes sitater viser tydelig at elevene er blitt mer optimistiske til sin fremtid. Marie sier at hun føler seg lettere til sinns. Hun erfarer at det er mulig å endre seg mentalt ved å tenke på hvordan man kan få det til. I tillegg fremhever hun betydningen skolemiljøet hadde for at hun endret innstilling:

*Ja. Før jeg kom hit så var jeg egentlig generelt en veldig negativ person. Jeg så på ting helt annerledes enn jeg gjør nå. Nå er jeg veldig mye lettere til sinns. Det handler jo om tankegang. Grunner til at jeg skal klare det enn ikke klare det. Alt er ikke bare negativt. Og du lærer deg å fokusere på ting som er mer positivt. Da er det veldig mye som endrer seg mentalt også. Det gjør noe med deg når du kommer i miljøer som*



*dette, når du får hjelp, blir tatt vare på. Da endrer du automatisk innstilling av deg selv.*

Solveig beskriver at det gjorde noe med henne å fokusere på sine sterke sider. I likhet med Marie legger hun vekt på hvordan-tenkning, noe hun mener handler om å tenke positivt. Hun påpeker at dette gir henne flere handlingsalternativer. Solveig påpeker dessuten at man kan bruke tidligere erfaringer til å løse lignende utfordringer:

*Hvis du fokuserer på det du er flink til og det du kan, og egentlig generelt i hverdagen og resten av livet, så gjør det noe med deg. Hvis jeg har vært igjennom noe før, så kan jeg tenke på hvordan jeg løste det da, og hva kan jeg gjøre annerledes neste gang jeg skulle møte en lignende situasjon. Så kan du tenke på hvordan du skal komme best ut av det. Og det er jo noe du lærer ved å tenke positivt. Du får en helt annet innstilling til livet, til det meste egentlig. Når jeg endra innstillingen min, fikk jeg et mye større og bredere perspektiv på ting. Alle saker har flere enn en side.*

Elevene fremhever hvordan tenkning og holdninger påvirker deres tro på å lykkes. De sier at positiv tenkning handler om å fokusere på hvordan man skal få det til, hva som har fungert før, og betydningen av å satse på sine styrker.

### **4.5.3 Motivasjon, glede og vitalitet**

Elevene uttrykker på forskjellig vis at de opplevde økt motivasjon for å dra på skolen. Emil forteller at han kunne være sliten, men fortsatt ha lyst å dra på skolen fordi han opplevde det som motiverende og gledesfylt:

*Det den alternative skolen har gjort for meg, uansett om jeg føler meg sliten noen ganger, så har du ikke lyst å være borte fra skolen, eller har ikke lyst til gjøre noe annet. Jeg ble motivert, og synes det var gøy. Det virket ikke som vanlig skole liksom. Det virket bare som et sted å være for alt og alle.*

Solveig har lignende opplevelser. Hun forteller om lysten til å stå opp om morgenen for å treffe venner, snakke med voksne og drikke kaffe:

*Jeg hadde lyst til ting. Jeg hadde lyst å stå opp om morgenen. Jeg hadde lyst å gå på skolen. Jeg hadde lyst å se vennene mine igjen. Jeg hadde lyst å snakke med voksne mennesker. Drikke kaffe. Det var det jeg hadde lyst å dra. Og etter det, jo mer jeg har*

*vært der jo mer skryt har jeg fått, og jo bedre blir livet. Det var ingenting før den alternative skolen. De har vært alt for meg.*

Solveig uttrykker også stor glede over å være til:

*Det er mye bedre å føle seg glad enn å gå å gnage på ting. Du lever kun en gang altså. Livet er godt. Livet bra. Livet er herlig. Det er fantastisk. Det er så mye pent å se på. Det er så mye fint å gjøre. Stort sett blid hele tida. Beste jeg vet er å stå opp om morgenen og ta en ny dag. Før hata jeg det.*

Sitatene forteller at elevene opplever større motivasjon og glede i hverdagen. De ønsket å være på skolen. Solveig, som var ferdig på den alternative skolen for noen år siden, sier at optimismen og gleden vedvarte.

#### **4.5.4 Sosialt ansvar**

Analysen av elevenes opplevelser viser at den alternative skolen gjorde dem mer sosialt ansvarlige. Solveig forteller at hun omskrev de vonde erfaringene fra fortida til noe positivt som hun kan bruke til å hjelpe andre ungdommer:

*Så mye drit jeg har vært igjennom med familie og barnevern, og rus, og masse piss. Det var bare et helvete. Det var ikke gøy. Men nå, om du tenker på hva det har gjort etter jeg begynte her [på den alternative skolen], så har jeg brukt det til noe fornuftig. Hadde ikke jeg vært igjennom det, hadde jeg ikke hatt de oppveksttingene jeg hadde, så kunne jeg ikke hjulpet den ungdommen som jeg har hjulpet. Hadde jeg ikke hatt de erfaringene, de tankene og opplevelsene selv, så kunne jeg ikke sagt det jeg kan si til den ungdommen. De fikk meg så positive at jeg kunne gjøre de negative om til noe positivt.*

Solveig beskriver likeledes at den positive måten å bli møtt på gjorde at hun ønsket å gjøre gode ting tilbake til andre:

*Ja. Jeg ble mer engasjert i mitt eget liv når jeg fikk mer håp og fant ut av fremtiden min. Og jeg ble det i forhold til andre og. Jeg begynte å bry meg om voksne. Jeg spurte gjerne om hvordan de hadde det. Hva de gjorde, hva de likte å gjøre. Jeg ble liksom mer engasjert i hverdagen i det hele tatt. De fikk meg til å få troa på meg sjøl igjen. Og*

*da vil jeg gjerne det samme til noen andre også. Det var også grunnen til at jeg ville bli barne- og ungdomsarbeider.*

Marie forteller også at hun ble inspirert av måten den alternative skolen arbeidet på. Hun sier hun bruker tankegangen fra positiv psykologi i møte med venner og familie, og påpeker at det er lettere å oppdage det gode ved andre når man selv har det bra:

*Etter jeg begynte her og har observert litt hvordan dem jobber, så ble jeg ganske sikker på at det er barne- og ungdomsarbeider jeg vil bli. Og jeg vil jobbe her med barn og ungdom. Det tok ikke så lang tid før jeg fant ut at det er det jeg ville. Jeg merker jeg bruker ofte tankegangen fra den positive psykologien. Ofte vil jeg at folk skal fokusere på hva dem er gode til, det merker jeg at jeg har veldig mye med meg til mine vennegjenger og familien. Jeg har rett og slett fått det så bra med meg selv, at det er mye enklere å se det brae i andre.*

Sitatene uttrykker at elevene ble mer sosialt ansvarlige. De styrkebaserte erfaringene gjorde elevene i stand til å se det gode i seg selv og andre, og omskrive negative erfaringer til anvendelig kompetanse. Sentralt i dette var lærernes evne til å modellere og inspirere.

#### **4.5.5 Motstandskraft**

Den siste konsekvensen analysen avdekket er at elevene opplever seg bedre rustet for fremtiden. På spørsmål om hvordan han kan bruke det han har lært til å takle fremtidige situasjoner, svarer Emil at kan ta i bruk sine styrker, og/eller akseptere situasjonen og gjøre det beste ut av det:

*Hver gang jeg skal på et jobbintervju, eller på nye plasser, så bruker jeg alltid styrken mot, for å møte opp, istedenfor å sende en melding og spørre om jeg kan starte der. Før jeg gikk her var jeg stressa for å dra på ting, stressa for å møte noen. Jeg fant ut at det bare gjør deg mer utslitt, så jeg har funnet ut at jeg tar det som det kommer. Rekker jeg ikke den bussen, så tar jeg den neste.*

Emil påpeker at en måte å møte fremtiden på er å lete etter det positive i situasjonen: "Det er som å dra på butikken og kjøpe ny mat. Man setter den utgåtte maten bak i kjøleskapet, også setter man den nye foran. Man setter lys på det positive, og litt mindre på det negative."

Hanne uttrykker at det hjelper å lete etter konstruktive måter å takle motgang på: "Jeg har

*vel lært meg å ikke ta så på vei for ting. Kanskje finne ulike metoder å takle motgang på. For det har jeg vært dårlig på i fjor, også i vanlige settinger, ikke bare på skolen.”*

Solveig forteller at styrkene gjorde henne bedre rustet for fremtiden, og at et positivt-orientert tenkesett kan hjelpe folk til å bruke sine negative erfaringer konstruktivt:

*Jeg gikk fra null i selvtillit og null planer for fremtida, til å ha masse planer og fullføre de. Jobber ræva av meg og koser meg. For hver styrke jeg oppdaga ved meg selv, jo bedre rusta for framtida ble jeg på en måte. Jeg har lært at det er mange mennesker som har bagasje med seg her i livet. Men du har to valg: Du kan grave deg ned i dritten og skylde på det, eller så kan du ta med deg de erfaringene du har og bruke dem til noe positivt.*

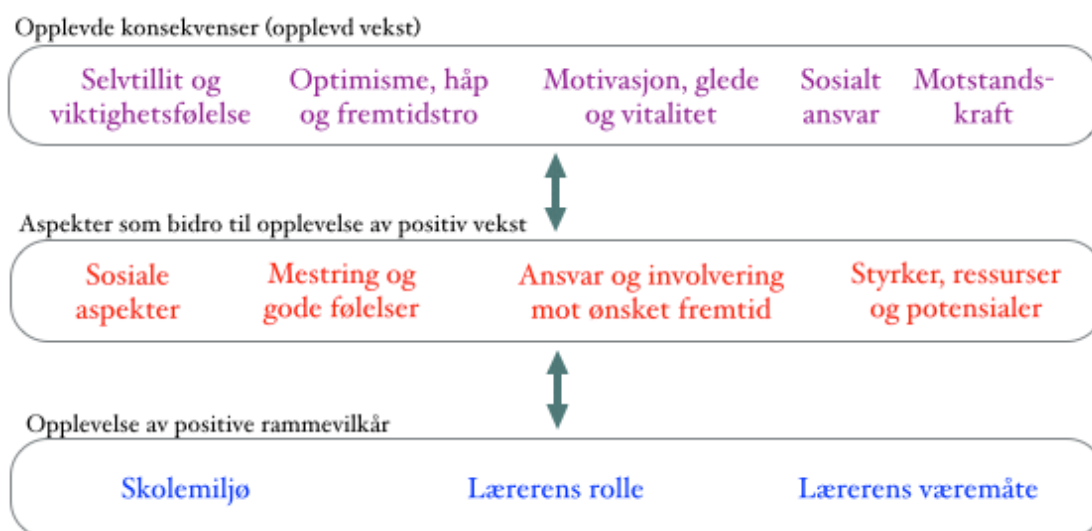
Solveig påpeker at hun fortsatt har utfordringer, men at hun nå har bedre forutsetninger til å takle disse. Hun er ikke redd for å møte fremtida med aktivitet:

*Jeg har jo utfordringer. Men de tar jeg på strak arm, nå i forhold til hva jeg har gjort før. Jeg kunne godt ha gjemt meg før, bare latt det være, og droppa det. Nå kan jeg faktisk gjøre det. Jeg tørr å gjøre, jeg tørr å prøve ting. Jeg er ikke redd for å feile liksom. Jeg er mye mer rusta for ting som er kjipt.*

Elevene beskriver sentrale forhold som førte til økt opplevelse av motstandskraft. Ved å oppdage at de hadde styrker fikk de et mer optimistisk syn på fremtiden. Elevene påpeker at det handler om å bruke sine styrker og erfaringer på konstruktive måter til å takle nye utfordringer. Ved å gi oppmerksomhet til mulighetene kan man også oppleve at de negative tankene får mindre spillerom.

## **Diskusjon**

De positive konsekvensene elevene beskriver kan forstås som fem former for *opplevd trivsel og vekst*. Figur 4.5 under illustrerer hvordan konsekvensene bygger på elevenes opplevelser av rammevilkår (figur 4.3, s. 50) og aspekter som bidro til positiv vekst (figur 4.4, s. 57):



Figur 4.5 – Sammenhengen mellom opplevelse av rammevilkår, aspekter som bidro til opplevelse av positiv vekst, og opplevde konsekvenser (opplevd trivsel og vekst)

Det er en gjensidig påvirkning mellom de ulike nivåene og aspektene i figuren, og alle hadde betydning for elevenes vekst. Denne delen av analysen vektlegger hvilke konsekvenser de ulike elevene vektla og hvilke karakterstyrker de utviste i prosessen (Peterson & Seligman, 2004). Se figur 2.2.4 på s. 19 for oversikt over de 24 karakterstyrkene.

Marie la vekt på at hun opplevde økt håp, selvtillit og sosialt ansvar. I sitatet på s. 55 forteller hun om gleden ved å lære om seg selv og sine muligheter, noe som gjorde at hun ikke følte seg like håpløs lenger. Optimismen hun ble møtt med bidro til at hun fikk større tro på seg selv og sin fremtid. Hun sier det handler om å tenke på *hvordan* man skal få det til, blant annet ved å bruke sine styrker. Marie forteller at styrkekort var en nyttig metode for å bli bevisst på sine styrker. Den styrkebaserte metoden inspirerte henne dessuten til å ville jobbe med unge mennesker. Hun beskriver også hvordan hun leter etter styrkene til venner og familie. Som hun selv sier: ”Nå skjønner jeg ikke hvorfor alle ikke holder på med styrkebasert læring”. De positive konsekvensene Marie opplevde ble understøttet av at hun utviklet og utviste karakterstyrkene *nysgjerrighet* og *læringsglede* (knyttet til å lære om seg selv og sine muligheter), *håp* (til å formulere og bevege seg mot fremtidige mål), samt *godhet* (ved å ville hjelpe andre i en lignende situasjon) (Peterson & Seligman, 2004). Karakterstyrkene *nysgjerrighet* og *håp* korrelerer spesielt robust med psykologisk trivsel og livstilfredshet (Park & Peterson, 2009). Funnene viser at den styrkebaserte metoden stimulerte Maries karakterutvikling, trivsel og vekst. Fra å oppleve håpløshet, stagnasjon og

streve mentalt, er hun nå blitt mer positiv til seg selv, sine muligheter og forskjellen hun kan utgjøre for andre.

Analysen av Solveigs sitater uttrykker positive konsekvenser i flere kategorier: Økt optimisme, selvtillit, vitalitet, sosialt ansvar og motstandskraft. Hun uttrykker stor glede over å være til, og sier det beste hun vet er å stå opp om morgenen. Dette gir hun den positive psykologien på skolen mye av æren for. At hun fikk lov å fokusere på sine styrker gjorde noe med henne. Hun ble løsningsorientert ved å tenke på hva som hadde fungert tidligere. Solveig beskriver hvordan lærerne hjalp henne å forstå at hun kan bruke sine vonde erfaringer konstruktivt til å hjelpe andre. Det inspirerte henne til å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag. Styrkene gjorde henne bedre rusta for fremtiden, påpeker hun. I sitatene utviser hun særlig karakterstyrkene *vitalitet* (gjennom sin entusiasme og positive energi), *håp* (ved å tenke løsningsorientert og bruke sine styrker og erfaringer til å mestre nye utfordringer), samt *godhet* (ved å bruke sine erfaringer til å hjelpe andre) (Peterson & Seligman, 2004). Tidligere hadde hun lav skolemotivasjon, problemer hjemme og forventet å gå på NAV. Solveig uttrykker tydelig at oppholdet på den alternative skolen har hatt stor betydning for hennes utvikling. Karakterstyrkene hun utviser i sine beskrivelser understøtter dette. Solveig utviste vitalitet og håp, som er robust korrelert med økt opplevelse av psykologisk trivsel og livstilfredshet (Park & Peterson, 2009).

Emils opplevelser indikerer økt selvtillit, optimisme, motivasjon, glede og motstandskraft. Han beskriver hvordan han bygget seg opp, ble psykisk sterkere, og turte å prøve og feile. På dager han følte seg sliten hadde han fortsatt lyst å dra på skolen. Emil er tydelig blitt mer motivert og optimistisk sammenlignet med tidligere skolegang: *"Jeg trodde ikke jeg hadde noe positivitet inni meg. Og her hadde jeg mye."* Sitatene forteller at han endret innstilling når han forsto at det handlet om hans liv. Den positive måten å tenke på gjorde han bedre rustet til å møte fremtiden, for eksempel ved å bruke styrken *mot* om han er stressa for å dra på et jobbintervju. Når man gir oppmerksomhet til det positive får det negative fikk mindre spillerom, påpeker han. I lys av tidligere skolegang hvor han opplevde mobbing, aggresjonsproblemer og droppet ut av skolen, har det skjedd en tydelig endring for det bedre. Sitatene hans uttrykker at flere karakterstyrker bidro til dette. Styrkene *håp* (ved at han så nye måter å mestre utfordringer på), *mot* (ved å tørre å prøve og feile, og bevege seg utenfor komfortsonen), samt *vitalitet* (ved å oppleve energi og motivasjon til å dra på skolen, selv på

dårlige dager), utpeker seg særlig. Park & Peterson (2009) har som nevnt vist at vitalitet og håp korrelerer robust med psykologisk trivsel og livstilfredshet.

Analysen av Hannes opplevelser reflekterer økt selvtillit og viktighetsfølelse, håp, og motstandskraft. Meningene hennes ble anerkjent og verdsatt av andre, og ga henne opplevelse av å gjøre noe riktig, som igjen understøttet hennes opplevelse av å være aktør i eget liv. Hun opplevde at det var kraftfullt og nyttig å lære om styrker og tenkesett, og at hun kunne bruke denne kompetansen til å overraske andre utenfor skolen. Hun har lært seg å ”ikke ta så på vei for ting”, men fokuserer på *måter* å takle motgang på. Hun forteller at styrkekortene dukker opp visuelt i hodet i ulike situasjoner, og gjør henne bevisst på positive handlingsalternativer. Som følge av tidligere mobbing opplevde hun at det var vanskelig å få utpekt sine styrker. ”Men jeg føler at det går mye lettere nå”, sier hun. I tidligere skolegang hadde hun svekket selvtillit og håp for å lykkes. Den styrkebaserte skolehverdagen har tydelig gitt henne noen nye perspektiver på seg selv. Karakterstyrkene *håp* (ved at hun ser lysere på seg selv og fremtiden, og bruker sine styrker til å takle situasjoner), *likeverd* (ved å vise evne til å forstå at hun er betydningsfull), og *læringsglede* (ved å oppleve at det hun lærte var livsbekreftende og anvendelig), ser ut til å ha støttet henne i utviklingsprosessen (Peterson & Seligman, 2004). Økt håp korrelerer som nevnt med økt trivsel og livstilfredshet, og understøtter at Hanne trives bedre enn tidligere (Park & Peterson, 2009).

Befrings (2014) berikelsesperspektiv løfter frem ideen om at alle elever, også de med størst hjelpebehov, har positive trekk som skolen bør satse på. Funnene i denne studien understøtter dette. Konsekvensanalysen bekrefter at det er mulig å utvikle karakterstyrkene til ungdom i risiko. Elevenes opplevelser viser at de forskjellige karakterstyrkene fungerte som mulige veier til læring og mestring, og til å takle negative erfaringer fra fortiden. Skolens tydelige ressursfokus tilfredsstillte de sentrale trekkene ved en skole som bygger på berikelsesperspektivet og den positive psykologiens målsetning om å fremme trivsel og optimal fungering (Peterson, 2006; Seligman, 2009). Termen *positiv spesialpedagogikk* er dermed ikke en helt misvisende beskrivelse av den alternative skolens praksis.

## 4.6 Oppsummerende konklusjoner

Hovedproblemstillingen er ”Hvordan opplever elever på en alternativ skole en styrkebasert opplæring?”. Elevenes tydelige prosessbeskrivelse (kapittel 4.2) viser at elevene opplevde

den styrkebaserte opplæringen svært positivt. Deres beskrivelser indikerer en forandring fra pathos til salus, fra mistriivsel til trivsel, og fra håpløshet til positiv læring (i tråd med figur 1.1 på s. 3). De positive relasjonene synes å ha hatt en sentral rolle i dette (Seligman, 2011; Hattie, 2009) ved å fremme elevenes hedoniske trivsel (positive emosjoner, trygghet, tilhørighet) og funksjonelle trivsel (selvtillit, læring, ansvar og tiltro til egen fremtid, og vekst) (Fredrickson, 1998, 2001; Keyes, 2009).

Underproblemstilling 1 og 2 er ”Hvilke aspekter ved opplæringen opplever elevene positivt?” og ”Hvordan bidro disse aspektene til økt opplevelse av trivsel og vekst hos elevene?”. Analysen av elevenes opplevelser avdekket forskjellige aspekter innenfor tre kategorier som ser ut til å ha fremmet deres trivsel og vekst. Den første kategorien dreier seg om elevenes *opplevelse av rammevilkår*. Funnene i denne kategorien indikerer gode rammevilkår for å oppleve hedonisk trivsel (Keyes, 2009). Elevene opplevde at skolemiljøet var positivt og fleksibelt, at det var liten avstand mellom lærere og elever, og at lærerne klarte til å skape trygghet og gode følelser hos dem. De hedoniske opplevelsene kan ha gjort det lettere for elevene å komme i læringsposisjon (Fredrickson, 1998, 2001). Figur 4.3 på s. 50 illustrerer hvordan rammevilkårene kan ha fremmet optimal fungering og positive vekstprosesser hos elevene (funksjonell trivsel).

Den andre kategorien, *aspekter som bidro til opplevelse av positiv vekst*, er også relevant for å belyse underproblemstilling 1 og 2. Her satt elevene fokus på de indre opplevelsene som bidro til trivsel og vekst. Disse er sammenfattet i figur 4.4 (s. 57) og synes å bestå av både hedoniske og funksjonelle aspekter som er gjensidig samvirkende (Keyes, 2009; Fredrickson, 1998, 2001). Skolen opplevdes som et trygt og godt sted å være hvor de kunne oppleve mestring. Lærerne var opptatt av å involvere elevene i å finne sine styrker og mestringsmuligheter. Dette kan ha bidratt til økt opplevelse av sammenheng og initiativ (Antonovsky, 1987). Noe som igjen kan fremmet deres prestasjoner, læring og vekst (Seligman, 2011).

I den tredje hovedkategorien fremkom elevenes *opplevde konsekvenser* som følge av å ha deltatt i den styrkebaserte opplæringen. Konsekvensene bygger på de to andre kategoriene (figur 4.5 s. 65). Denne kategorien er særlig relevant for belyse underproblemstilling 2 fordi konsekvensene kan forstås som konkrete former for opplevd trivsel og vekst.

Konsekvensene *håp for fremtiden*, samt *selvtillit* ble vektlagt av alle elevene. De har tydelig



fått større tro på seg selv og ser lysere på fremtiden. Skolens vektlegging av styrker og muligheter synes å ha en viktig rolle i dette. Videre fremhever særlig to av elevene at de ble mer sosialt ansvarlige. De ønsket å bli som sine lærere og hjelpe ungdommer i lignende situasjoner. Tre av elevene legger vekt på at de utviklet motstandskraft. Det styrkebaserte tankesettet gjorde dem bedre rustet for fremtidige utfordringer (Antonovsky, 1987). To av elevenes sitater reflekter økt vitalitet i hverdagen. Dette kan også gjelde de andre elevene, siden økt håp og motstandskraft sannsynligvis også medfører økt livskraft til å møte det som kommer. Konsekvensene vil dermed kunne overlappes og understøtte hverandre.

Karakterstyrkene som elevene utviste i læringsprosessen samsvarer og varierer også i noen grad. Alle elevene har på ulikt vis utvist *nysgjerrighet* og *læringsglede* ved å lære om sine styrker og muligheter, og om ulike veier til suksess. Dette bidro til at de utviklet *håp* om en bedre fremtid. Emil uttrykker at han særlig brukte styrken *mot* for å møte fremtiden. Det kan tenkes at de andre elevene også var nødt å utvise mot for å klare å snu en negativ situasjon. Hanne er et godt eksempel på dette: Selv om det var vanskelig i starten, innså hun etterhvert at hun hadde sterke sider, og at hun kunne være viktig for andre. Styrken *likeverd* kan dermed også handle om akseptere og verdsette seg selv, noe Hanne beskriver fint med ordet ”viktighetsfølelse”. *Godhet* og *vitalitet* var også to styrker som gikk igjen hos noen av elevene. De opplevde økt livsglede og ble inspirert av lærerne sine til å hjelpe andre (Peterson & Seligman, 2004). Flere av styrkene som elevene utviste (nysgjerrighet, håp og vitalitet) korrelerer som nevnt robust med mental trivsel og livstilfredshet, og understøtter at den styrkebaserte opplæringen kan ha fremmet deres trivsel og vekst (Park & Peterson, 2009).

Underproblemstilling 3 er ”*Hva kan elevenes opplevelser fortelle om nytteverdien av positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis?*” Den alternative skolen er en spesielskole som gir et opplæringstilbud til elever som står i fare for å falle fra videregående skole. Tilbudet samsvarer med spesialpedagogiske intensjoner om å fremme gode lærings- og utviklingsvilkår og bidra med hjelp og støtte til elever i risiko (Befring, 2014). Det finnes som nevnt ulike perspektiver på hvordan dette kan gjøres. Med berikelsesperspektivet har Befring (2014) satt fokus på skolens mulighet til å *forløse* alle elevers potensiale ved å fokusere på deres positive trekk og muligheter. Denne positive vinklingen innenfor spesialpedagogikken deler mange av de samme perspektivene som positiv psykologi, men setter dem inn i en spesialpedagogisk ramme. Den alternative skolen benytter positiv

psykologi ved involvere elevene i å kartlegge sine karakterstyrker og mål (gjennom metoder som styrkekort og veikart). Elevenes opplevelser av prosessen, rammevilkår, aspekter som bidro til positiv vekst, samt konsekvenser, viser tydelig at relasjonene hadde en nøkkelrolle i dette. Analysen viser at relasjonene bidro til samvirkende opplevelser av *hedonisk* og *funksjonell trivsel*. De positive konsekvensene som elevene forteller om bekrefter dette (figur 4.5 s. 65). Konsekvensene reflekterer en form for *trivselsbasert vekst*: Elever som trives i læringsprosessen vil være mer tilbøyelig til å lære enn elever som ikke trives. Funnene viser at skolen lyktes med å skape trygghet og gode følelser hos elevene (hedonisk trivsel). Dette kan ha bidratt til at de kom i læringsposisjon (Fredrickson, 1998, 2001). Funnene viser dermed at skolen lyktes med å fremme god fungering (funksjonell trivsel) hos elevene ved å ha fokus på relasjoner og bygge læring på positive trekk og positive muligheter (Keyes, 2009; Seligman, 2011). Befrings (2014) åtte punkter (s. 29) om en skole som bygger på berikelsesperspektivet sammenfaller med de to formene for trivsel.

I lys av elevenes positive utvikling er det relevant å belyse sentrale karakterstyrker hos skolen og lærerne. Elevenes opplevelser forteller at skolen og lærerne var nysgjerrige på deres styrker og muligheter. Rammevilkårene (figur 4.3 på s. 50) og vekstaspektene (figur 4.4 på s. 57) viser at relasjonene hadde en sentral rolle i dette (Hattie, 2009; Seligman, 2011). I alt uttrykker elevenes opplevelser at lærerne i særlig grad utviste karakterstyrkene *nysgjerrighet* (til deres styrker, interesser og drømmer), *kjærlighet* (ved å utvise varme, støtte og tålmodighet) og *håp* (ved å være optimistiske til deres prestasjoner, og hjelpe dem til å finne ut hvordan de kunne lykkes) (Peterson & Seligman, 2004). Disse tre styrkene korrelerer høyt med mental trivsel og livstilfredshet (Park & Peterson, 2009).

Elevenes opplevelser viser at positiv psykologi kan ha en nytteverdi i spesialpedagogisk arbeid. I kontrast til den tradisjonelle problemvektleggingen kan et perspektiv som bygger på berikelse og positiv psykologi signalisere starten på en ny, *positiv spesialpedagogikk*. Kanskje reflekterer dette også muligheten spesialpedagogikken har til å forebygge og redusere sannsynligheten for at psykiske vansker oppstår. Med bakgrunn i denne oppgavens funn bør tidlig innsats for å fremme elevenes hedoniske og funksjonelle trivsel bestå av å legge vekt på styrker, muligheter og positive relasjoner (jfr. med figur 2.4 på s. 24). Et fokus på trivsel vil også kunne fremme livskvalitet hos personer som allerede er i en problematisk situasjon. Keyes (2009) forskning viser at det er fullt mulig å oppleve positive livsfaktorer selv om man har en mental lidelse. Funnene i denne studien understøtter dette. Dette

innebærer en mer komplett forståelse av hva mental helse er – at det er noe mer enn fravær av lidelser, men også noe positivt (Keyes, 2009). Elevenes opplevelser tilsier at den alternative skolen har lyktes med å stille spørsmål knyttet til de positive livsfaktorene. Som Solveig sier: *”Man må finne ut hva du er god på, og hvordan du gjør det.”*

## 4.7 Begrensninger og videre forskning

Studiens største begrensning er at resultatene baserer seg på et lite utvalg og kan dermed ikke generaliseres statistisk. I tillegg er de kvalitative resultatene påvirket av min førforståelse og de subjektive valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Dette gjør nøyaktig replikasjon utfordrende. Det at jeg ønsket å intervju elever som hadde hatt en positiv utvikling, og at spørsmålene ble formulert på en måte som gjorde det mulig å avdekke hva elevene opplevde fungerte godt med den styrkebaserte opplæringen, gjør at eventuelle problematiske aspekter, som også er viktig å belyse, ikke fremkommer i denne studien. En annen begrensning er at studien ikke sier noe om de langsiktige konsekvensene ved å ha fått en slik opplæring.

Det er dermed et behov for videre forskning på relevansen av positiv psykologi og styrkebaserte opplæringstiltak i ordinære og alternative skoleforløp. Denne studien danner grunnlag for nye spørsmål som kan undersøkes:

- Hvordan kan psykososiale vansker være et uttrykk for manglende trivsel?
- Hvordan kan evidensbasert viten om trivsel implementeres i skolen for å forebygge behovet for spesialpedagogisk hjelp, og fremme god mental funksjon hos alle elever?
  - Hvordan kan skolen innrettes for å fremme elevenes hedoniske trivsel; trygghet og positive emosjoner?
  - Hvordan kan skolen innrettes for å fremme elevenes funksjonelle trivsel; styrker, mestringsmuligheter og gode sosiale relasjoner?
  - Hvordan kan skolen innrettes for å fremme mer (positiv) sosial interaksjon mellom lærere og elever?
  - Hvordan kan karakterstyrker forstås og anvendes som en positiv motsats til antisosial atferd i skolen?

Maries sitat ”Nå skjønner jeg ikke hvorfor alle ikke holder på med styrkebasert læring” og Solveigs sitat ”Jeg var litt mer. Helhetlig. Ble sett som et menneske. En hel person”, gir en påminnelse om muligheten skolen har til å basere læringsprosessen på det som allerede ligger latent i elevene – *de iboende mulighetene*. Under overflaten finnes det spirer som kan gro om forholdene legges til rette.<sup>2</sup> Funnene i denne studien understøtter hypotesen om at trivsel er et sentralt vilkår for selvmotivert vekst, samt betydningen gode relasjoner har i dette. Christopher Petersons (2013, s. 37) brede oppsummering av hva positiv psykologi har vist om det gode liv er dermed også en god oppsummering av funnene i denne studien: ”*Other people matter*”.

---

<sup>2</sup> Dette minner meg om en artikkel om verdens tørreste, ikke-polare ørken – ”Atacama desert” i Chile. Hvert femte til syvende år forvandles denne tilsynelatende livløse ørkenen om til en fargerik blomstereng. Som følge av kraftig regnfall var den siste blomstringen den mest spektakulære på 18 år (se vedlegg 7).

[http://www.dailymail.co.uk/travel/travel\\_news/article-3294865/Blooming-marvellous-rain-falls-world-s-driest-desert-jaw-dropping-phenomenon-takes-place-year-s-display-spectacular-18-years.html](http://www.dailymail.co.uk/travel/travel_news/article-3294865/Blooming-marvellous-rain-falls-world-s-driest-desert-jaw-dropping-phenomenon-takes-place-year-s-display-spectacular-18-years.html)

## Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping. New perspectives on Mental and Physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. London: Jossey-Bass
- Aristoteles. (2000). *The Nicomachean ethics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Andre utgave. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: Befring, E. & Tangen, R. (red): *Spesialpedagogikk*, s. 448-470. Oslo: Cappelen
- Berg, N.B.J. (2009). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. 2nd Edition*. London: Sage
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business – Leadership, flow and the making of meaning*. New York: Penguin Group
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Folkehelseinstituttet. (2010, 30. mars). Psykiske lidelser blant barn og unge. Hentet 16. september 2015 fra <http://www.fhi.no/tema/barns-helse/psykiske-lidelser-hos-barn>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- IPPA. (2015, 6. juni). *Positive psychology is the scientific study of what enables individuals and communities to thrive*. <http://www.ippanetwork.org>
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Keyes, C.L.M. (2009). Towards a Science of Mental Health. I: Lopez, S.J. & Snyder, C.R. (red.) (2009) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, s. 89-104. New York: Oxford University Press
- Kleven, T.A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (red). *Innføring i Forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Kleven, T.A. (2002b). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Knoop, H.H. (2004). Om kunsten at finne flow i en verden, der ofte forhindrer det. *Kognition og Pædagogikk*, vol. 14, nr. 52
- Knoop, H.H. (2007). Om menneskevennlige lærings- og arbeidsmiljøer. I Lyhne, J. & Knoop, H.H. (red.) (2007). *Positiv psykologi - Positiv pædagogik*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Knoop, H.H. (2013). *Positiv psykologi*. Aarhus: Aarhus Universitet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness*. New York: Penguin Group
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I: (2014) *Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. I: Lopez, S.J. & Snyder, C.R. (red.) (2009) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, s. 195-206. New York: Oxford University Press
- Nes, R.B. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. Rapport 2011:2. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen. Oslo: Læringscenteret
- Opplæringsloven (1998). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Classifying and Measuring Strengths of Character. I: Lopez, S.J. & Snyder, C.R. (red.) (2009) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, s. 25-33. New York: Oxford University Press
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press
- Peterson, C. (2013). *Pursuing the Good Life. 100 Reflections on Positive Psychology*. New York: Oxford University Press
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press
- Piaget, J. (1963). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: WW. Norton & Company Inc
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Atria
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000): *Positive Psychology: An Introduction*. I: *American Psychologist*, 55, 5-14
- Snyder, C.R. (1994). *The Psychology of Hope. You Can Get There From Here*. New York: Free Press
- Snyder, C.R. (2000). Hypothesis: There is hope. In Snyder, C.R. (red.) (2000). *Handbook of Hope*. s. 3-21. San Diego: Academic Press
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport 4. 1991, Barnevernets utviklingscenter, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis
- Udir, 2015a. [http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse\\_i\\_skolen/Om-psykisk-helse/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/Om-psykisk-helse/)

- Udir, 2015b. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/?depth=0&read=1>
- Vaillant, G.E. (2009). Yes, I stand By My Words, "Happiness Equals Love. Full Stop." *Positive Psychology News Daily*. Hentet fra <http://positivepsychologynews.com/news/george-vaillant/200907163163>
- Vaillant, G.E. (2012). *Triumphs of Experience. The Men of the Harvard Grant Study*. Cambridge: Belknap (Harvard University Press)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press



## Vedlegg / Appendiks

### Vedlegg 1: Keyes (2009) symptomer på hedonisk og funksjonell trivsel

*Hedonisk trivsel:*

1. Positiv affekt
2. Livstilfredshet og glede

*Funksjonell trivsel:*

3. Selvaksept
4. Sosial aksept
5. Personlig vekst
6. Sosial aktualisering
7. Mening i livet
8. Sosial bidragsyter
9. Miljømessig mestring
10. Sosial koherens
11. Autonomi
12. Positive relasjoner
13. Sosial integrasjon.

## **Vedlegg 2: Peterson & Seligmans (2004) kriterier for utvelgelsen av 24 karakterstyrker**

1. Anerkjent på tvers av kulturer.
2. Bidrar til individuell mening og tilfredshet.
3. Moralsk verdsatt.
4. Går ikke på bekostning av andre, men inspirerer andre.
5. Har opplagte motsetninger som er ”negative”.
6. Er et stabilt individuelt trekk.
7. Er suksessfullt målt som et individuelt trekk av forskere.
8. Er distinkt og ikke overflødig i forhold til andre karakterstyrker.
9. Er slående synlig hos noen individer.
10. Er tidlig utviklet hos noen barn og ungdommer.
11. Er bortimot fraværende hos enkelte individer.
12. Er et bevisst mål og gjenstand for kultivering i samfunnets institusjoner og ritualer.

# Vedlegg 3: Dataprogrammet ”Annotations”

LIBRARY		Sort by Document v
<p>Overordnet tematisk koding</p> <p>KEYWORDS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Opplevelse av prosessen</li> <li>▶ Opplevelse av tidligere skolegang</li> <li>▶ Samlet opplevelse av den alternative opplæringen</li> <li>▶ Ramme faktorer</li> <li>▶ Skolemiljø</li> <li>▶ Lærernes rolle</li> <li>▶ Lærernes væremåte</li> <li>▶ Aspekter som bidrar til opplevelse av positiv vekst</li> <li>▶ Sosiale aspekter</li> <li>▶ Mestring og gode følelser</li> <li>▶ Ansvar og involvering mot ønsket fremtid</li> <li>▶ Stykker, ressurser og potensialer</li> <li>▶ Opplevde konsekvenser</li> <li>▶ Økt optimisme, håp og fremtidsstro</li> <li>▶ Selvtillit og viktighetsfølelse</li> <li>▶ Økt motivasjon, glede og vitalitet</li> <li>▶ Sosialt ansvar</li> <li>▶ Motstandskraft</li> </ul>		
<p><b>Utløngelighet</b></p> <p>Paragraf 3</p> <p>da kan ikke dem hjelpe deg noe mer enn at du måler opp</p>	<p>Overordnet tematisk koding</p>	
<p><b>Mangel på mestring og vekst</b></p> <p>Paragraf 3</p> <p>E1: Når jeg gikk på vanlig skole, og du har noen personlige ting å stille med, så føler du på en måte at du ikke får noen fremgang, det står helt stille, og dem er ikke interessert i å hjelpe deg. Dem vil ikke ta d...</p>	<p>Overordnet tematisk koding</p>	<p>99 Elev 1: Alle bare lyser når dem finner sin greie. Her finner man seg selv, og hva man vil, og hva man ønsker å gjøre, kanskje for resten av livet, følger dine drømmer. Man blir motivert og engasjert til å følge drømme sine.</p>
<p><b>Utløngelighet</b></p> <p>Paragraf 3</p> <p>dem er ikke interessert i å hjelpe deg. Dem vil ikke ta deg med videre da.</p>	<p>Overordnet tematisk koding</p>	<p>100 Elev 1: Det kan være hardt å følge drømmene sine. Men må hele tiden spørre seg selv: ”Er det verdt det?” Hvis det er noe du virkelig ønsker så får du det til like som.</p>
<p><b>Utløngelighet</b></p> <p>Paragraf 3</p> <p>Elev 1: på vanlig skole må du finne ut av ting sjøl. Du kommer ditt og lærer, også må du fly aleine like som.</p>	<p>Overordnet tematisk koding</p>	<p>101 Elev 1: Ja, jeg merker jeg bruker ofte tankegangen fra den positive psykologien. Ofte vil jeg at folk skal fokusere på hva dem er gode til, det merker jeg at jeg har veldig mye med meg til mine vennegjenger og familien. Nå bor jeg med mamma. Hvis det er noe hun ikke får til så sier jeg ”mamma,</p>
<p><b>Utløngelighet</b></p> <p>Paragraf 4</p> <p>E1: Jeg prøvde å søke hjelp med rådgivere, fordi jeg fikk ikke noe hjelp til tilrettelegging. Jeg følte at jeg sto aleine.</p>	<p>Overordnet tematisk koding</p>	
<p><b>Sosial støtte</b></p> <p>Paragraf 4</p> <p>Her [på den alternative skolen] har du jeg alle i ryggen uansett.</p>	<p>Overordnet tematisk koding</p>	

# Vedlegg 4: Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liv Margarete Lassen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 26.01.2015

Vår ref: 41357 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41357	<i>Fra zero til hero - Hvordan kan en styrkebasert opplæring fremme ungdommers trivsel og psykiske helse?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liv Margarete Lassen
Student	Lars Nyheim

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lars Nyheim larsnyheim@gmail.com

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

*Audlingskontorer / District Offices:*

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

## **Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elever om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å kartlegge elevers opplevelser av en styrkebasert læringstilnærming, og hvilke mulige positive konsekvenser en slik tilnærming hadde for elevenes trivsel og mentale helse.

Studiens hovedproblemstilling lyder som følger:

*- Hvilke erfaringer har ungdommer på et alternativt opplæringssted med en styrkebasert opplæring?*

Underproblemstillinger:

*- Hvordan har opplæringen fremmet mental helse, trivsel og vekst hos elevene?*

*- Hva kan elevenes erfaringer fortelle om nytteverdien av et berikelsesperspektiv og positiv psykologi i spesialpedagogisk praksis?*

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Årsaken til at du spørres om å delta er at du har erfaringer med en styrkebasert læringsform som kan være av interesse for dette prosjektets formål: Å identifisere kilder til trivsel og vekst hos ungdom i skolen. Denne informasjonen er viktig fordi den kan bidra til å bevisstgjøre hvordan skolen best kan legge til rette for at ungdom utvikler seg positivt.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å bli intervjuet av meg om dine erfaringer og opplevelser med en styrkebasert skolehverdag, og hvordan dette påvirket din trivsel i skolen og ellers i hverdagen. Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål om hvordan du hadde det før du kom til den alternative skolen og om hvordan du ble tatt i mot av lærerne på den nye skolen. Jeg vil spørre deg om i hvilken grad du opplevde positive følelser, engasjement, gode relasjoner, mening og konkrete prestasjoner, og hva som gjorde at du eventuelt opplevde dette. Jeg vil spørre deg om hva du opplevde fungerte godt på den alternative skolen, og hva dette hadde å si for din trivsel i hverdagen. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun jeg vil ha tilgang til datamaterialet. Min veileder ved Institutt for Spesialpedagogikk vil også ha mulighet til å lese datamaterialet på veiledningstimer. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjonen av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. November 2015. Eventuelle personopplysninger vil bli anonymisert ved transkribering, og lydopptakene blir slettet ved prosjektets slutt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Lars Nyheim på tlf. xxxxxxxx eller snakk med din nærmeste kontaktperson på skolen. Du kan også kontakte min veileder Liv M. Lassen ved Institutt for Spesialpedagogikk på tlf. xxxxxxxx.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6: Intervjuguide

### Innledning

Takk for at du vil delta i studien. Dine opplevelser er viktig informasjon som andre kan ha nytte av. Jeg ønsker å få vite noe om hva du opplever fungerte godt i løpet av tiden din på den alternative skolen. Jeg kommer til å stille deg spørsmål om hvordan du hadde det i tidligere skolegang, hvordan du hadde det på den alternative skolen, og hva tiden på den alternative skolen gjorde med deg. Lydopptaker vil bli brukt for å ta opp samtalene. Disse vil kun høres på av meg, og blir slettet når oppgaven er ferdig. Alt du sier blir anonymisert, og navnet ditt vil ikke brukes i studien. Ingen svar er feil, og du kan bruke så lang tid du ønsker på å svare. Har du noen spørsmål, eller er det noe som er uklart?

Båndopptaker startes.

### **Spørsmål knyttet til elevenes bakgrunn, mentale helse og trivsel, mestringstro og oppstartsfasen i den nye opplæringen.**

- Kan du fortelle meg litt om deg selv, alder, interesser?
- Hva gjør du nå for tiden?
- Hvor godt trivdes du på skolen før du kom hit?
- Hvordan så du på seg selv og fremtiden?
- Hvordan ble du introdusert for denne skolen?
- Hvilke forventninger hadde du til skolen før du kom dit?
- Hvordan ble du møtt av de nye lærerne og de andre elevene? Hva var førsteinntrykket?

### **Spørsmål knyttet til kategorien ”styrker”.**

- Hva gjorde skolen når de jobbet styrkebasert?
- Oppdaget du noen sterke sider ved deg selv? Hvordan føltes det?
- Skjedde det noe med motivasjonen din underveis?
- Hva er det som skiller styrkebasert opplæring fra annen opplæring du har hatt?
- Var det på noe vis vanskelig å fokusere på dine sterke sider?
- Hvordan har det å jobbe styrkebasert bidratt til å øke trivselen din?
- Hvordan har du utviklet deg som person ved å jobbe styrkebasert?

### **Spørsmål knyttet til kategorien ”positive emosjoner”.**

- Opplevde du flere gode følelser i den nye skolehverdagen?
- Hva er det med skolen som gjorde at du følte flere gode følelser?
- Da du kom til den alternative skolen, hvilke følelser hadde du om fortida? På hvilken måte bidro skolen til at du fikk bearbeidet disse følelsene?
- Hvordan har skolen bidratt til å fremme gode følelser hos deg i nået? Hvordan bidro skolen til at du opplevde glede?
- På hvilken måte bidro skolen til å fremme gode følelser hos deg knyttet til fremtiden? (F.eks. fremtidstro, selvtillit, håp og optimisme?)
- Hva gjorde de positive opplevelsene med trivselen din?
- Hvordan bidro opplevelsene til at du vokste som person?

### **Spørsmål knyttet til kategorien ”engasjement”.**

- Opplevde du deg mer engasjert, motivert og interessert på skolen? Hvorfor var du eventuelt det?
- Hvor ofte glemte du tiden og deg selv mens du var her?
- Hvilke tydelige og energigivende mål jobbet du mot?
- På hvilken måte føler du at du har fått lov å bestemme og ta ansvar selv?
- På hvilken måte forsøkte skolen å tilrettelegge oppgavene for deg og dine behov?
- Hvordan fikk du tilbakemeldinger på hvor godt du klarte deg i arbeidsoppgavene?
- Hvor lett var det å konsentrere seg på den alternative skolen?
- Hvor viktig for din trivsel var det at du følte deg engasjert på skolen?
- På hvilken måte kan mer engasjement ha ført til at du har utviklet deg som person?

### **Spørsmål knyttet til kategorien ”relasjoner”.**

- Hvordan vil du beskrive relasjonene dine til lærere og elever her?
- Hva er det med denne skolen som kan ha styrket dine relasjoner til andre mennesker?
- På hvilken måte kan arbeidet med dine ressurser og styrker ha forbedret dine relasjoner til andre folk?
- Hva har et godt forholdt til lærere og medelever gjort for den generelle trivselen din?
- Hvordan førte relasjonene til at du utviklet deg som person?

### **Spørsmål knyttet til kategorien ”mening”**

- Mening handler om å føle tilhørighet til noe større enn seg selv - at man ser seg selv i en større sammenheng.



- Bidro den alternative skolen til at du følte mer mening? På hvilken måte?
- Hvilken betydning tror du økt mening kan hatt for din trivsel i hverdagen?
- Hvordan har økt mening i hverdagen ført til at du har vokst som person?

**Spørsmål knyttet til kategorien ”prestasjon” (Måloppnåelse, mestringserfaringer).**

- Har du et eksempel på en prestasjon eller et mål du lyktes med å nå her på skolen?
- Hva var det som motiverte deg til å sette deg dette målet og jobbe mot det?
- Hvordan bidro skolen til at du så nye muligheter og mål?
- Hva gjorde dere for at du skulle nå målene dine?
- Hvordan bidro arbeidet med styrker til at du nådde dine mål?
- På hvilken måte tror du oppnådde mål økte din trivsel?
- På hvilken måte tror du mestring av nye mål gjorde at du har vokste som person?

**Spørsmål knyttet til mental helse og beskyttelse mot psykiske lidelser.**

- Hva føler du tiden på den alternative skolen gjorde for den mentale helsen din?
- I hvor stor grad føler du at et fokus på det positive ved deg bidro til å fremme din mentale helse?
- På hvilken måte føler du den styrkebaserte skolehverdagen reduserte stress og negative følelser hos deg?
- Hvordan tror du tiden på den alternative skolen bidro til at du kan takle fremtidige utfordringer i livet?
- Tror du en styrkebasert opplæring kan hjelpe andre i lignende situasjon til å få et bedre liv? Hvorfor?

**Oppsummeringsspørsmål.**

- Hvis du skulle oppsummert det viktigste for deg på den alternative skolen, hva ville du sagt?

## Vedlegg 7: Blomstring i Atacama ørken

