

Systematisk arbeid med motivasjon og mestring – en evaluering av en livsmestringsmodell for grunnskolen

KARIANNE ROSEF

VEILEDER

Tommy Haugen - Hovedveileder
May Olaus Horverak - Biveileder

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for helse og idrettsvitenskap
Institutt for psykososial helse

Master

Forord

Det er en lang, lærerik og spennende prosess som nå nærmer seg slutt. Disse fire årene har vært en fantastisk reise med opp og ned turer, og som har gjort noe med meg både som fagperson, men også som menneske. Det er mange timer med lesing, skriving og diskusjoner som ligger bak denne oppgaven. Jeg er utrolig takknemlig for alle fagdiskusjoner og refleksjoner som Anna Ugland Aase har tatt meg med på, hun har gitt mange nye farger og perspektiver som er unike å ha med seg videre i livet.

Jeg har hatt to veldig dyktige veiledere, Tommy Haugen og May Olaug Horverak og uten dem hadde masteroppgaven vært en ugjennomførbar prosess. Jeg er glad for at veilederne ønsker å skrive en artikkel fra denne studien slik at forskningen ikke bare blir liggende i en skuff, men kommer ut til folket. Tusen takk til SAMM-prosjektet for god hjelp til innsamling av data, diskusjoner og utformingen av prosjektskissen som har gjort denne studien mulig. Dere har vært positive og behjelpelige hele veien og vist at dere har hatt tro på prosjektet, noe som har gitt meg motivasjon og pågangsmot.

Jeg vil takke alle elever og lærere som har stilt sin tid til disposisjon for at jeg skulle få gjennomført denne studien.

En stor takk til dem jeg bor sammen med Torjus, Åse Marie, Simen og Karine for at jeg har fått sitte time inn og time ut med studien. De har hele tiden heiet på meg og gitt meg god samvittighet selv om jeg vet at de av og synes jeg har brukt litt vel mange timer foran pc skjermen. Ekstra takk til Karine for korrekturlesning og pc hjelp, aldri hadde jeg klart dette uten hennes hjelp.

Jeg vil takke farmor for lånet av kjøkkenbordet hennes når jeg har trengt ekstra arbeidsro og June Risdal Skalstad for god språkvask.

Innhold

Forord	2
Sammendrag.....	5
Summary	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Hensikten med studien	9
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	10
2.1 Selvbestemmelsesteorien	10
2.2 Antonoskys helsefremmende teori	13
2.3 Teorien om mestringsforventning.....	16
2.4 Livsmestring i skolen	17
2.5 SAMM	19
3.0 Metode.....	24
3.1 Kvalitativ- vs. Kvantitativ metode.....	24
Positivismen.....	25
3.2 Eksperimentelt forskningsdesign	25
Validitet.....	26
Reliabilitet.....	27
3.3 Utvalg og prosedyre	27
Prosedyre.....	29
Datainnsamling.....	30
Intervensjonen.....	30
3.4 Måleinstrumenter	33
3.5 Statistiske analyser	34
3.6 Etiske betraktninger.....	34
4.0 Resultatkapittel.....	36
Behovstillfredstillelse.....	37
Mestringsforventning.....	38
Opplevelse av sammenheng	39
5.0 Diskusjon.....	40
5.1 Generell diskusjon.....	40
5.2 Metodisk diskusjon.....	44
6.0 Konklusjon	51
Kilder	53
Vedlegg	63
Vedlegg 1 Søknad NSD	63

Vedlegg 2 Svar NSD.....	66
Vedlegg 3 informasjonsskriv for foreldre og deltakere.....	68
Vedlegg 4 Spørreskjema for pretest og posttest.....	69
Vedlegg 5 Evalueringsskjema	74
Vedlegg 6 Intervensjonen.....	76

Figurliste.

<i>Figur 1: Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori.....</i>	<i>12</i>
<i>Figur 2: Skjematisk fremstilling av selvbestemmelsesteorien.....</i>	<i>13</i>
<i>Figur 3: Antonovsky sin opplevelse av sammenheng.....</i>	<i>15</i>
<i>Figur 4: Sammenheng mellom opplevelse av Mestringsforventning og å være agent i eget liv.....</i>	<i>17</i>
<i>Figur 5: SAMM-metoden</i>	<i>23</i>
<i>Figur 6: Flytskjema.....</i>	<i>28</i>
<i>Figur 7: Illustrasjon av kvasi eksperimentet</i>	<i>29</i>
<i>Figur 8: Fjellmetafor.....</i>	<i>31</i>
<i>Figur 9: Resultat behovstilfredsstillelse.....</i>	<i>37</i>
<i>Figur 10: Resultat Mestringsforventning.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 11: Resultat opplevelse av sammenheng.....</i>	<i>39</i>

Tabeller

<i>Tabell 1 Deskriptiv data av respondentene.....</i>	<i>36</i>
<i>Tabell 2 Repeted Measures Anova</i>	<i>36</i>

Sammendrag

Stadig færre unge de får et lykkelig liv. Mellom 15 og 20 % av ungdommene i Norge rapporterer psykiske problemer som går utover fungeringsevne. Andelen unge som trives på skolen går ned og flere forteller at de kjeder seg på skolen. Samfunnet endres og skal de unge få den nødvendige kompetansen samfunnet krever, må skolefagene fornyes og skolen videreutvikles. Dette er noe av grunnen til at de nye lærerplanene har med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Som følge av at skolene videreutvikles, har ulike pedagogiske verktøy for å styrke elevenes psykiske helse sett dagens lys, blant annet SAMM-metoden (Systematisk Arbeid med Motivasjon og Mestring) som undersøkes i denne studien.

I denne kvasieksperimentelle studien med test- og kontrollgruppe undersøkes effekten av SAMM-metodens påvirkning av ungdomsskoleelevers motivasjon og mestringsforventning etter en intervensjonsperiode på om lag to måneder. Metoden utøves pr mai 2021 i 10 kommuner og ved 7 videregående skoler i Agder. Utvalget i denne studien er 191 elever på 8. og 9. trinn fra Agder. Det var en total svarprosent (T1-T2) på 59,8 % i kontrollgruppen og 62,8 % i testgruppen. Data ble innhentet gjennom spørreskjema før intervensjonen og etter omlag to måneder med intervensjonen. Dataprogrammet SPSS ble benyttet for å måle effekt.

Det er lite nasjonal forskningsmessig dokumentasjon rundt forebygging av psykisk helse ved bruk av intervensjon i skolen. Resultatene fra denne studien viste ingen signifikant endring på noen av utfallene. Håpet for denne studien er å inspirere til videre forskning rundt dette problemområdet.

Nøkkelord: Skolen, SAMM-metoden, psykisk helse, motivasjon, mestring, intervensjon, SPSS

Summary

Research shows that fewer young people believe they will have a happy life. Between 15 and 20 % of young people in Norway report mental health problems that go beyond their ability to function. The school itself needs to be further developed to secure that young people maintain the necessary skills the society requires. This is part of the reason why the new curriculums include public health and life disciplinary as interdisciplinary topics. As a result of the development of schools, various educational tools to strengthen the pupils mental health have arosed, including the SAMM-method (Systematic Work with Motivation and Coping) which is examined in this study.

This quasi-experimental study has test- and control groups and examins the SAMM method's influence on secondary school students motivation and coping expectations after and intervention period of approximately two months. As of May 2021, the method is performed in 7 upper secondary schools in 10 municipalities. The study includes 191 pupils in 8th and 9th grade. Total response rate (T1-T2) is 59,8 % in the control group and 62,8 % in the test group. Data was obtained through questionnaires before intervention and approximately two months after the intervention. The SPSS computer program was used to measure efficacy.

There is little national research evidence around prevention of mental health by using intervention methods in schools. The results of this study also shows no significant change in any of the outcomes. Hopefully this study can inspire to further research around this challenging area.

Keyword: School, SAMM-method, mental health, motivation, coping, intervention, SPSS

1.0 Innledning

Siden 2015 viser Ungdata undersøkelsen at det er en tendens til at stadig færre tror de kommer til å leve et godt og lykkelig liv (Bakken, 2019). En fjerdedel av jentene rapporterer at de bruker reseptfrie medikamenter en eller flere ganger i uka grunnet hodepine, magesmerter, muskel- og leddsmerter og stress. Samme undersøkelse viser at siden 2012 har andelen som trives på skolen gått ned hvert år og flere rapporterer at de kjeder seg på skolen. Ungdom bruker mindre tid på lekser og skole. Samtidig representerer skolen en sentral arena for de unge. Hvordan de unge opplever skoletiden kan ha stor betydning for den enkeltes framtid, da utdanning ofte er inngangsbilletten til arbeidsmarkedet. Nyere forskning viser at skolen i dag har en større betydning enn tidligere (Nordahl, 2014). Skolen som fellesarena er viktig for at de unge skal utvikle kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å delta aktivt i livets mange arenaer (NOU, 2015:8).

I den nye lærerplanen står det at skolen sammen med hjemmet skal bidra til at elever mestrer livet som privatperson, samfunnsborger og yrkesutøver (NOU, 2015:8). Vi lever i et samfunn som er i konstant utvikling, og skal de unge få den nødvendige kompetansen samfunnet krever, må skolefagene fornyes og skolen videreutvikles (NOU, 2015:8). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er viktig i de nye lærerplanene, og innholdet skal hjelpe de unge til å få bedre fysisk og psykisk helse, samt å lære de å ta gode valg (Saabye, 2019). «*Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for mellommenneske relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen*» (NOU, 2015:8, s. 9).

Nordahl (2014) hevder at ingen tidligere generasjoner er mer avhengig av skolegangen sin enn den som vokser opp i dag. Han slår fast at barnas videre utdanning, arbeidsdeltakelse, helse og den sosiale aktiviteten er avhengig av hvordan de mestrer skolen. Manglende utdanning kan gi enkeltelever og samfunnet langtidskonsekvenser som fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi ser også sammenheng mellom utdanning og levetid (Schleicher, 2012). Det er mange meninger om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, både når det gjelder innhold, behov og gjennomføring. Men det er stor enighet i at samfunnet vi har skapt er med på å generere stress, og at vi trenger å bli mer bevisst på hvordan vi skal takle dette (Nordahl, 2014).

Det har vært en dreining i den vestlige verden fra fokus på behandling til sykdomsforebygging og helsefremmede tiltak, denne fokusendringen har ført til et nytt forskningsfelt (Antonovsky, 2018). I Norge kan det tenkes at den utløsende årsaken til det nye forskningsfeltet var Stortingsmelding nr 25 (1996-97) «Åpenhet og helhet om psykiske lidelser og tjenestetilbud», «Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999-2006 (1999) og «Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ...» i 2003 kan også hatt en utløsende effekt (Andersen, 2011).

Skolen er en arena hvor det jobbes forebyggende med psykisk helse. Det brukes en rekke ulike pedagogiske verktøy for å hjelpe elevene med å mestre skolen, håndtere press og bedre den psykiske helsen. Et av disse verktøyene er Systematisk Arbeid med Motivasjon og Mestring (SAMM, u.å.). Essensen i SAMM-metoden er at elevene selv skal finne ut av hva de vil, hvordan de kan oppnå dette og hva som stopper dem fra å nå sine mål. Elevene skal finne løsninger på mulige hindringer gjennom ærlige selvrefleksjoner (Langeland & Horverak, 2021). Tanken er at elevene er hovedaktørene som skal finne løsningene i eget liv med støtte fra omgivelsene. Når de selv eier egne utfordringer og løsninger, vil de også eie sine egne seiere (Langeland & Horverak, 2021).

SAMM-metoden bygger på teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon av Deci og Ryan (2000) som sier at mennesket har tre sentrale behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Elevene trenger å få dekket disse tre behovene for å oppleve selvbestemmelse og indre motivasjon. I tillegg bygger metoden på Aaron Antonovskys (2018) helsefremmede teori om opplevelse av sammenheng. Antonovsky (2018) legger vekt på hvordan begripelighet, håndterbarhet og opplevelse av mening kan bidra til mestring og velvære. Metoden bygger også på Banduras (1997) teori om mestringsforventning, som relateres til de foregående teoriene. Bandura definerer Mestringsforventning som de forventninger vi har til å klare de aktivitetene som vi starter. Jo mer vil tror vi kan klare, jo mer energi og fokus går vi inn i aktiviteten med (Bandura, 1997). Ifølge SAMM-metoden har mestringsforventning en tett kobling til både selvbestemmelse, indre motivasjon og opplevelse av sammenheng.

I selvbestemmelsesteorien snakkes det om ulike grader av motivasjon, fra amotivert, hvor det ikke er et ønske om å utføre handlinger, til indre motivasjon hvor det er ønske om å utføre handlinger (Ryan & Deci, 2017). Skaalvik (2005) definerer motivasjon som drivkraften som ligger bak innsatsen for læring. Tidligere elevundersøkelser viser at motivasjon for læring i skolen er synkende med alderen, og viser en tydelig negativ utvikling for elevene fra 5. trinn til 10. trinn. (Topland & Skaalvik, 2010). Vi ser også en negativ utvikling i hvordan elevene

opplever støtten fra lærerne og at følelsen av tilhørighet synker etter hvert som de blir eldre og er lavest på 10.trinnet.

Viktige elementer for utvikling av motivasjon for læring uavhengig av alder og situasjon, er emosjonell støtte og tilhørighet (Skaalvik & Federici, 2013). En elev som føler emosjonell støtte fra læreren, oppgir også at han føler tilhørighet i klassen. De elevene som oppgir at de føler stor grad av tilhørighet viser større innsats, utholdenhet og engasjement (Skaalvik & Federici, 2013). Emosjonell støtte er ifølge Skaalvik (2013) måten elevene opplever å bli verdsatt, sett og oppmuntret på. Studier viser at lav skolemotivasjon, manglende emosjonell og faglig identifikasjon og tilhørighet er de viktigste årsakene til svake skoleprestasjoner og frafall (Markussen, 2010; Wollscheid, 2010).

Det finnes som tidligere nevnt flere pedagogiske verktøy en kan bruke i arbeidet med å fremme elevenes psykiske helse. Målet med verktøyene er å gi de ung kunnskap og ferdigheter som kan styrke deres indre motivasjon og tro på skolefaglig mestring. Det er viktig at tiltak i skolen dokumenteres grundig og evalueres for å sørge for at tiltakene faktisk har den ønskede effekten. SAMM-metoden (Langeland & Horverak, 2021) er et relativt nytt skolebasert tiltak og er foreløpig begrenset forskningsmessig evaluert, noe som bringer oss over til hensikten med denne studien.

1.1 Hensikten med studien

Hensikten med denne studien var å undersøke hvilken effekt SAMM-metoden har på skoleelevenes motivasjon, mestring og opplevelse av sammenheng. Målet er å bidra til evidensbasert forskning på hvordan en livsmestringsmetode i skolen virker på elevenes psykiske helse. Studien belyser også viktige forhold knyttet til gjennomføringen av en slik metode, som kan bidra i videre arbeid med livsmestringsmetoder som tematikk i skolen.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Denne delen omhandler teori og sentrale momenter som er viktige for å forstå SAMM-metoden og livsmestringsbegrepet i en skolekontekst. I den første delen vil Ryan og Deci (2017) teori om indre motivasjon og selvbestemmelse, med vekt på kompetanse, autonomi og tilhørighet, bli behandlet. Så presenteres Antonovskys (2018) helsefremmende teori om opplevelse av sammenheng, med vekt på begrepene begripelighet, håndterbarhet og opplevelse av mening. Banduras (1997) teori om Mestringsforventning vil også bli gjennomgått. Videre blir det gjort rede for begrepet livsmestring i skolen og prosjektet SAMM-metoden.

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryan (1985) er sentrale forskere bak selvbestemmelsesteorien. Begge er amerikanske psykologer som definerer sitt ståsted til den empiriske psykologiske tradisjon som blant annet kjennetegnes med eksperimentell psykologi. Selvbestemmelsesteorien er en makroteori og hører hjemme i humanistisk tenkning (Deci & Ryan, 1985). Selvbestemmelsesteorien bygger på Skinner (1953) og Hull (1943) sine atferdsanalytiske prinsipper, men i motsetning til deres definisjon av indre motivasjon, definerer selvbestemmelsesteorien indre motivert atferd som en funksjon av tilfredstilelsen av grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (1985) sier at indre motivasjon er basert på medfødt grunnleggende behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi på linje med fysiske behov og ligger til grunn for alle handlinger og atferd. Med indre motivasjon menes handlinger som blir gjennomført for aktivitetens egenverdi, av ren glede, interesse og tilfredshet, uten ytre stimuli (Deci & Ryan, 2002).

Ifølge selvbestemmelsesteorien er disse behovene nødvendige for personlig og psykologisk utvikling, trivsel, tilegnelse av kunnskap og evnen til å fungere (Deci & Ryan, 2002). Deci og Ryan (2002) hevder i sin teori at det er når disse psykologiske behovene tilfredsstilles at indre motivasjon fremmes. De hevder videre at alle tre behovene må oppfylles for å gi mulighet til å utvikle psykologisk vekst og integritet.

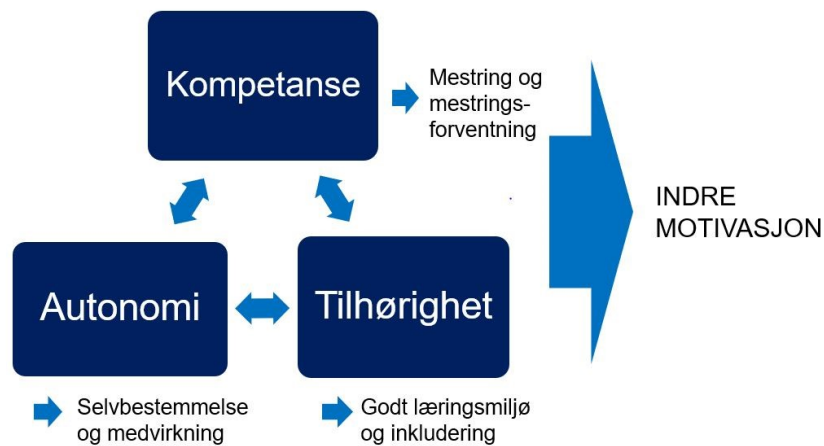
De tre basisbehovene er illustrert i figur 1. Behovet for **kompetanse** innebærer ikke det vi kjenner fra skoleverket med oppnådd formalkompetanse. Selve begrepet er hentet fra White (1959, sitert i Deci & Ryan, 1985), som sier at kompetanse er grunnleggende motivasjonsfaktor for å utføre handlinger med tanke om at handlingen vil påvirke omgivelsene. En med god kompetanse har en opplevelse av å mestre oppgaver, at han har de egenskapene som kreves for å lykkes. Det er heller ikke slik at kompetanse er en statisk oppnådd ferdighet/evne, men det er

en følelse av selvtillit og kraft til å kunne utrette noe (Deci & Ryan, 2002). Kompetanse er med andre ord følelsen av å mestre ulike aktiviteter på sitt eget nivå (Deci & Ryan, 1985). God opplevd kompetanse er ifølge Deci og Ryan (2002) viktig for at elever skal kunne akseptere ytre motiverte handlinger som en del av selvet. Elevene må ha lyst, men også kompetanse og forståelse til å gjøre det (Deci & Ryan, 2002). Positive tilbakemeldinger på elevenes atferd vil kunne øke elevenes følelse av kompetanse og gi indre motivasjon (Deci, 1971).

Autonomi er i selvbestemmelsesteorien ikke det samme som uavhengighet eller egoistisk, men defineres som den opplevde årsaken til egen atferd. Det vil si at mennesket blir oppfattet som et individ, der de selv starter og regulerer handlingene sine (Deci & Ryan, 2002). Det er funn som viser at det er sterkere sammenheng mellom autonomi og kollektivistiske handlinger enn individuelle handlinger (Kim et al., sitert i Ryan & Deci, 2000). Deci & Ryan (1981) hevder at tilfredsstillelse av behovet for autonomi vil kunne føre til indre motivasjon, og når omgivelsene gir positive tilbakemeldinger på atferden vil mennesket bli mer indre motivert (Deci & Ryan 2002).

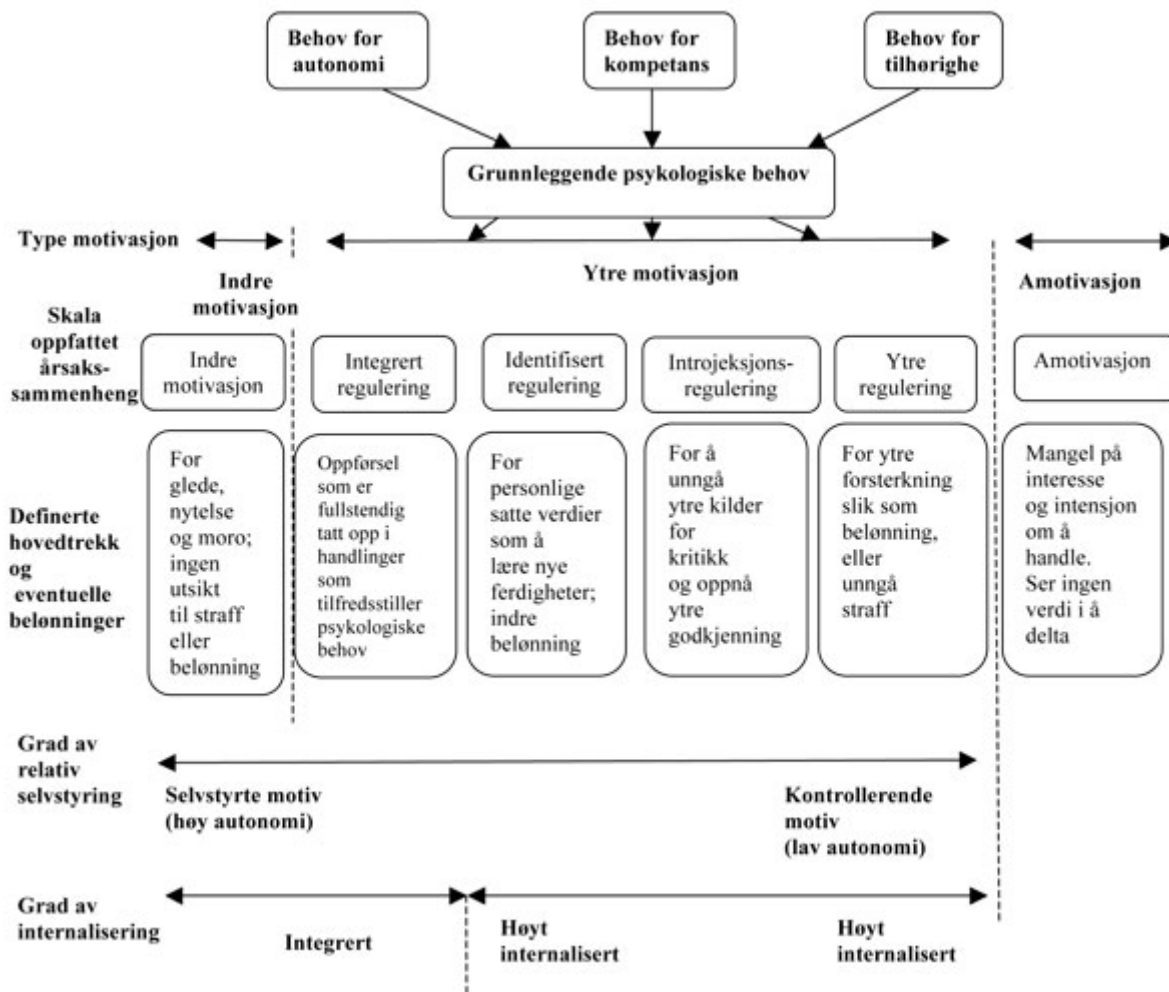
Ifølge selvbestemmelsesteori er kompetanse og autonomi de viktigste behovene å få dekket for å fremme indre motivasjon, men **tilhørighet** er også et sentralt behov vi har for å oppnå indre motivasjon. Med tilhørighet mener de at vi har en følelse av å tilhøre andre, at vi har noen vi bryr oss om og som bryr seg om oss. At vi føler oss innlemmet, og akseptert av andre (Deci & Ryan, 2002). At elevene opplever lærerne sine som omsorgsfulle og varme gir økt indre motivasjon (Ryan et al., 1994). En rekke studier viser at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens motivasjon, læring og trivsel (Skaalvik & Skallvik, 2011).

Figur 2 viser hvordan Deci og Ryan (2002) deler motivasjon inn i ulike kategorier og hvordan autonomi, kompetanse og tilhørighet er behovene som vi ønsker å få dekket. Figuren viser også at jo mer behovene tilfredsstilles, jo mer vil indre motivasjon blir bygget opp (Deci & Ryan, 2000).



Figur 1. Tre basisbehov i selvbestemmelsesteori. Basert på Ryan og Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori (Langeland & Horverak, 2021, gjengitt med tillatelse fra forfatterne).

Til grunn for Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori ligger tanken om at mennesket er et aktivt menneske av natur (Deci & Ryan 2002). Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at mennesket har fokus på prosessen, en medfødt evne til å finne utfordringer og engasjere seg i nærmiljøet. I tillegg legger teorien vekt på det sosiale miljøet som mennesker lever i (Ryan & Deci, 2002). Teorien sier at den menneskelige utvikling ikke kommer av seg selv, utviklingen trenger næring og støtte fra nærmiljøet for å fungere på best mulig måte. Dermed kan sosiale kontekster virke både støttende eller hemmende på den aktive deltakelsen og den psykologiske veksten (Ryan & Deci, 2002).



Figur 2. Skjematisk fremstilling av teorien om selvbestemmelse, med hovedtrekkene i tre av delteoriene: teorien om grunnleggende psykologiske behov, teorien om kognitiv evaluering og teorien om organisk integrasjon. Fritt oversatt etter Ryan og Deci (2007) gjengitt i (Jacobsen, 2012).

Ryan og Deci (2007) hevder at menneskers opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er en absolutt nødvendighet for å kunne både vedlikeholde og fremme deres indre motivasjon. Disse behovene er uavhengige av hverandre, men anses å være gjensidige forsterkende på hverandre. Alle tre må oppfylles for å gi mulighet for å oppleve psykologisk vekst og integritet (Deci & Ryan, 2000).

2.2 Antonoskys helsefremmende teori

Den medisinske sosiologen Aaron Antonovsky (1923-1994) gjorde i 1970 en kvalitativ studie hvor han intervjuet kvinner som til tross for traumer fra Holocaust, hevdet å ha god livskvalitet og livsmestring (Antonovsky, 2018). De store spørsmålene for Antonovsky etter studien av kvinnene som hadde vært i konsentrasjonsleiren ble: Hva er årsken til at enkeltindivider klarer seg så bra og har god helse til tross for høy stressbelastning? Hvilke egenskaper gjør menneske i stand til å tåle motstand og kriser uten å bli syke? Hva er helsens opprinnelse? (Antonovsky,

2018). Den nevnte studien ble grunnlaget for utviklingen av teorien om salutogenese, som viser til oppmerksomhet rettet mot faktorer som fremmer utvikling av god helse. Antonovsky (2018) kalte holdninger for å tåle stress og uventet forhold for sense of coherence (SOC). En sterk SOC viser til en høy motivasjon for å håndtere stressende situasjoner, ha tro på at man forstår situasjonen og at man har ressursene som skal til å mestre den stressende situasjonen (Antonovsky, 2018). Studien ble et alternativ til den tradisjonelle patogene tilnærmingen hvor det blir sett på årsaker til at mennesker blir syke. Eksempler på salutogene faktorer kan være gode opplevelser i hverdagen og til fest, gode samtaler med andre, eller et velsmakende måltid med sunne ingredienser, frisk luft og gode kunst – og naturopplevelser. Alt dette gir oss indre glede og styrker vår helse (Langeland, 2017). Helsefremmende arbeid er arbeid som setter søkelyset mot salutogenese, faktorer som gir oss god helse (Antonovsky, 2018). Noe som er viktig i Antonovskys (2018) helsefremmende arbeid er at menneskene ikke er ei målgruppe, men at de er aktive samarbeidspartnere. Målgruppen finner selv ut hva som skal prioriteres og er aktive medvirkere i hele gjennomføringen av tiltaket. Antonovsky (2018) mener at hvis alle deltakere i felleskapet får delta ut fra egne fortussetninger, vil flere trives og vi vil få et samfunn hvor flere føler seg likeverdige og betydningsfulle (Antonovsky, 2018).

Den salutogene modellen er en mye brukt modell i det helsefremmede arbeidet (Bauer & Jenny, 2007). Modellen legger til grunn et helhetlig syn på helse, hvor ingen kan defineres som syke eller friske på et gitt tidpunkt. Alle befinner seg på et kontinuum mellom helse og uhelse (Antonovsky, 2018).

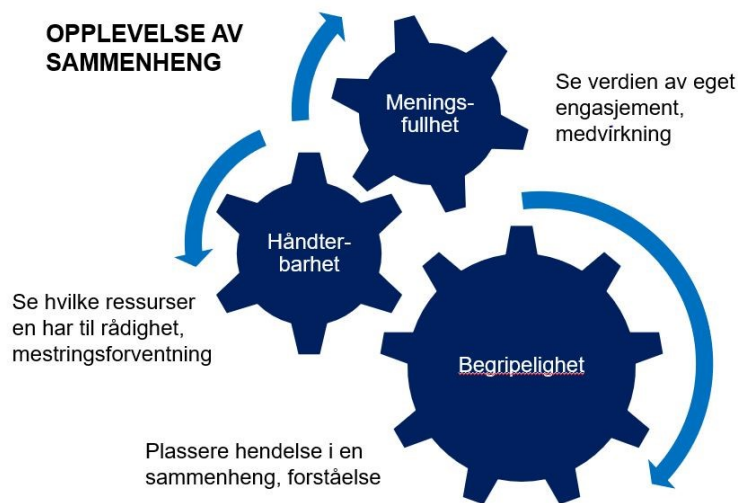
Antonovsky bruker begreper som stressfaktorer og generelle motstandsressurser for å finne svaret på hva helsens opprinnelse egentlig er (Antonovsky, 2018). Antonovsky (2018) mener at det er hvordan påkjenningen blir oppfattet og håndtert som har betydning for hvordan helsen blir påvirket. De ulike måtene mennesker håndterer stresspåvirkningen, kaller han menneskenes motstandsressurser. Det er håndteringen av spenningen som i følge Antonovsky (2018) er helsevitenskapens viktigste oppgave å løse. Antonovsky (2018) definerer begrepet generelle motstandsressurser som *«penger, egostyrke, kulturell stabilitet, sosial støtte og så videre – med andre ord alle forhold som gir effektiv beskyttelse mot en lang rekke stress faktorer»* (Antonovsky, 2018. s16). Fokuset i Antonovskys teori er med andre ord de faktorene som beskytter mot stress. En av disse faktorene er individets opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2018). Et sentralt begrep i Antonovskys helsefremmede teori er med andre ord begrepet **opplevelse av sammenheng (OAS)**, som han definerer som en personlig ressurs som

handler om hvordan mennesker opplever begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i omgivelsene se figur 3 (Antonovsky, 2018).

OAS defineres av Antovonsky (2018)

opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimulus som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturert, forutsigbart og forståelig, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i. (Antovonsky, 2018, s. 41)

I begrepet **begripelighet** ligger hvordan vi opplever de ulike stimuliene vi blir utsatt for, om vi ser på de som forståelige eller uforståelige, velordnet eller kaotiske, strukturerte eller kaos. Antonovsky (2018) definerer begrepet begripelighet som å være i stand til å plassere livsbegivenheter i en forståelig sammenheng. **Håndterbarhet** handler om at vi føler at vi har tilstrekkelige ressurser til å håndtere stimuliene vi møter, mens **meningsfullhet** er den følelsesmessige forståelsen for om vi føler at utfordringer er verd å bruke krefter og innsats på (Antonovsky, 2018). Figur 3 illustrerer hvilke faktorer som henger sammen i OAS.



Figur 3. Tre sentrale faktorer ved opplevelse av sammenheng. Basert på Antonovsky (2012) sin opplevelse av sammenheng (Langeland & Horverak, 2021, gjengitt med tillatelse fra forfatterne).

Dersom man blir i stand til å plassere livshendelser i en kontekst som man forstår, vil man kunne oppleve en økt tro på at det vil være mulig å håndtere dem. Dersom man klarer å se de ulike ressursene man har tilgjengelig både i omgivelsene og i seg selv, vil dette kunne bidra til økt mestringsforventning. Med dette kan vi si at dersom man kan klare å se verdien av eget engasjement og ens egen involvering i møte med ulike begivenheter man gjennomgår i livet, vil man kunne styrke opplevelsen av meningsfullhet og mestringsforventning, noe som til sist kan føre til en økt opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012). Opplevelse av sammenheng

forteller hva som skal til for at mennesker skal kunne mestre utfordrende situasjoner eller hendelser. Empiriske funn tyder på at mennesker som har sterk opplevelse av sammenheng har bedre helse enn de med svak opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012; Eriksson & Lindstøm, 2006).

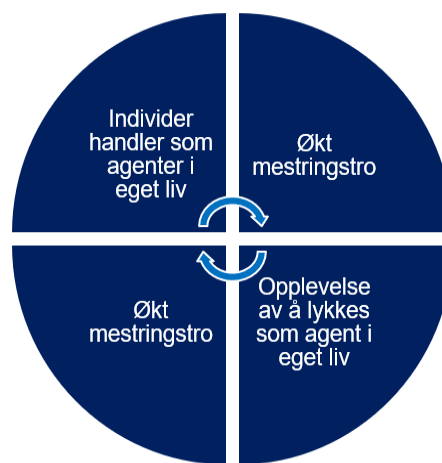
2.3 Teorien om mestringsforventning

Den Canadisk fødte psykologen og forskeren Albert Bandura (1925-) kom i 1997 ut med boka «Self – Efficacy: The Exercise of Control» hvor han introduserer leserne for teorien om mestringsforventning (GSE). Bandura hadde de første årene av sitt virke, som resten av det rådende miljøet i amerikansk psykologi, et behavioristisk ståsted hvor en tenker at atferd læres gjennom belønning og straff. I 1961 gjennomførte han et eksperiment som skulle endre noe på hans ståsted, eksperimentet er kjent som Bobo-eksperimentet. Bandura konkluderte utfra eksperimentet at atferd utelukkende kunne læres gjennom observasjoner. På 1980 tallet videreutviklet han teorien og endte med den sosialkognitive læringsteorien (Imsen, 2014). I 1997 kom han som nevnt med teorien om mestringsforventning (Bandura, 1997). Banduras (1997) teori om mestringsforventning har Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon som bakteppe (Imsen, 2005).

I Banduras (1997) begrep mestringsforventning ligger elevens forventning om å mestre, takle situasjonen, eller takle den på best mulig måte (Bandura, 1997). Mestringsforventning handler om hvordan mennesker forventer at de har evne til å lykkes med utfordringene som de møter. Og teorien skisserer fire veier til sterk mestringsforventning. Den første handler om **mestringserfaring**, hvis elevene har opplevd mestring og suksess med tidligere oppgaver så vil elevene kunne øke mestringsforventningen og ønske å gjenta denne suksessen. Her ser vi at teorien om mestringsforventning stemmer med atferdsteorien som viser til at positive konsekvenser av handlinger vil få oss til å gjenta handlingen. Og gjentatt opplevelse av fiasko vil kunne svekke mestringsforventningen (Bandura, 1997). Når elever opplever at utfordringen krever innsats og ser at de har ferdighetene som skal til for å løse oppgaven så øker mestringsforventningen. Det å oppleve mestring er den faktoren som gir sterkest mestringsforventning (Bandura, 1997). Den andre veien til sterk mestringsforventning er **vikarierende erfaringer**, at elever har sett andre som de identifiserer seg med, gjøre samme oppgave eller handling som de skal til å løse. Det vil kunne ha stor betydning for elevenes mestringsforventning å ha gode rollemodeller. Som tredje vei nevner Bandura (1997) **verbal overbevisning**, her sier teorien at det hjelper med støtte og oppmuntring fra andre. Her ser vi også likheten med atferdsteori hvor positive tilbakemeldinger fra andre øker sjansen for å

prestere bedre (Bandura, 1997). Den fjerde og siste kilden til sterk mestringsforventning er **fysiske og emosjonelle forhold** som handler om følelser rundt resultater eller det å gjøre oppgaver. Følelser og tanker kan være med på å styrke mestringsforventningen, hvis elevene klarer å utvikle mestringsstrategier og teknikker som gjør at de klarer å kontrollere seg selv og situasjonen så vil dette kunne øke mestringsforventningen (Bandura, 1997).

Teorien sier at mestringsforventning kan utvikles gjennom hele livet, og mestringsforventning har en direkte sammenheng med det å kunne være agent i eget liv (Bandura, 1997), se figur 4. For å være agent i eget liv er det viktig å sette egne mål, planlegge gjennomføringsstrategier, gjennomføre planene og i tillegg kunne justere både mål, strategi og framgangsmåte etter behov (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I starten er det livet i familien som er med å påvirke mestringsforventningen, senere i livet er det jevnaldrende som har denne påvirkningen. Det å ha venner med høy eller lav mestringsforventning vil kunne påvirke mestringsforventningen til individet. Hvilke tilbakemeldinger individet får på atferden sin, er viktig i utviklingen av mestringsforventning (Bandura, 1994). Bandura er også klar på at skolen vil kunne ha påvirkning på elevenes utvikling av mestringsforventning (Bandura, 1994).



Figur 4. Sammenheng mellom opplevelse av mestingstro og å være agent i eget liv. Basert på Skaalvik og Skaalvik (2015) samt Bandura (2006;1997) sin sammenheng mellom opplevelse av mestingstro og å være agent i eget liv (Langeland & Horverak, 2021, gjengitt med tillatelse fra forfatterne).

2.4 Livsmestring i skolen

Skolen har lenge vært den arenaen hvor barn og unge blir formet og utviklet til morgendagens generasjon, det er derfor viktig å sette søkelyset på skolen slik at den utvikler seg parallelt med samfunnet. Nye endringer og krav i samfunnet må ligge i bunn for nye krav og ferdigheter i skolen (Berg, 2012). Vi ser et økt fokus på individualisering og presset for å lykkes på skolen øker, dette kan føre til mer psykisk og fysisk uhelse hos de unge (Bakken, 2016; Pedersen &

Eriksen, 2019; Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017). For å imøtekomme de nye samfunnskravene og forsøke å forebygge psykisk uhelse har myndighetene gjennomført ulike tiltak. Et av tiltakene har vært å innføre begrepene folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tematikk i de nye lærerplanene. Livsmestringsbegrepet som tverrfaglig tema er kommet for å vise hvordan læreren skal jobbe med problematikken. I den overordna delen i lærerplanen blir formålet med opplæringen tydeliggjort: «...elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Og videre i den overordnede del av læreplanverket står det

(...) Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (...) Elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor teamet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av meningen i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Udir, u.å.).

I en rapport som Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon (LNU) har utarbeidet på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet defineres livsmestring som

I begrepet å mestre livet er det implisitt at det omhandler opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle psykisk og emosjonelt. Sentralt for begrepet er derfor å bygge mestringstro som beskrevet i Albert Banduras teori om Self-efficacy. Tillit til egen evne til å mestre oppgaver og utfordrende situasjoner står sentralt og hvordan dette påvirker egen kraft, vilje og evne til å handle. (LNU, 2017, s. 9).

Livsmestring handler med andre ord om å klare å håndtere de utfordringene som hverdagen byr på på en god måte. Vi leser i læreplanene at livsmestring defineres som kunnskap som skal bidra til barns forståelse av seg selv, og som skal hjelpe de unge til å ta gode valg i livet sitt. Livsmestringsfaget handler om å ruste barn og unge til å kunne fungere i et samfunn hvor de stadig utsettes for press (Drugli & Lekhal, 2018). Ved å oppnå god helse blir vi motstandsdyktige og kan oppnå livsmestring (Sælebakken, 2018). I livsmestringsbegrepet ligger både begrepet helse og motstandsdyktighet, som videre er forankret i begrepet resiliens (Sælebakken, 2018). Det foreligger ikke helt konkrete beskrivelser for hvordan undervisningen rundt livsmestring skal foregå, men ut fra de dokumentene som foreligger skal det regelmessig settes av tid hvor elevene skal snakke om følelsene sine i nærvær av en lærer (Mørch, 2020).

Det er stor oppslutning og et bredt politisk gjennomslag for å få folkehelse og livsmestring inn i undervisningen i alle landets skoler. Det er stor enighet i at unge sliter mer enn før og at stress for de unge er en stor utfordring (Bakken, 2016). Men alle er ikke enige i at løsningen ligger i å tilby barn og unge verktøy for å håndtere stresset bedre. Den kjente norske psykologen og filosofen Ole Jacob Madsen (2018) er svært kritisk og sier at med det nye opplegget så bidrar skolen til å individualisere elevenes ansvar for eget livsprosjekt. Madsen (2018) viser til to måter å møte utfordringene med dårlig fysisk og psykisk helse på. Enten kan samfunnet endre kravene i situasjonen eller så må samfunnet utstyre individet med ressurser til å kunne mestre det økte presset som de unge rapporterer i Ungdata-undersøkelsen. Når myndighetene velger det siste ser vi endringer fra den kollektive tankegangen skolen tradisjonelt har hatt over til å individualisere elevenes ansvar for sitt eget liv (Madsen, 2018). Madsen (2018) sier at det er bekymringsfullt at vi ikke gjør noe med grunnproblemet, det som skaper stress. Han peker på at det vi kan endre på er, fokuset om å prestere på skolen, fritt skolevalg, karakterbasert opptak, og så videre. I stedet for å jobbe med årsakene til uhelsa mener han at samfunnet gir de unge ansvaret for sin egen helse (Madsen, 2018). Kritikere til livsmestringsfaget i skolen er redde for at barn og unge vil oppleve mer press for å holde ut i en vanskelig livssituasjon i stedet for at samfunnet forbedrer den vanskelige situasjonen de befinner seg i (Mørch, 2020). Det å skulle mestre sitt eget liv forutsetter en betydelig egeninnsats og Madsen (2018) tror et slikt opplegg bare vil gi enda større klassesdimensjoner. Han tror at det er de ressurssterke som vil klare å dra nytte av det, mens de unge som lider mest og kommer fra familier preget av utenforskap og lav sosioøkonomisk status neppe profittere på et slikt opplegg (Madsen, 2018).

2.5 SAMM

Prosjektet SAMM-metoden, startet som et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid mellom Universitetet i Agder og Lillesand videregående skole i 2017. I startfasen ble prosjektet integrert i folkehelsesatsingen på Agder for 2017-2021, *På felles vei – helsefremmende barnehager og skoler* (HBS), finansiert av Helsedirektoratet og Agder Fylkeskommune. Gjennom dette spredde tiltaket seg til nye kontekster i flere kommuner, med Birkenes kommune som administratorkommune. I denne konteksten ble metoden tilpasset voksenopplæring og grunnskole, og det har vært drevet kontinuerlig utvikling av metoden gjennom et tverrkommunalt utviklingsverksted i perioden fra 2018 til dags dato, i regi av HBS. SAMM-prosjektet har også vært støttet av Agder Fylkeskommune gjennom programmet *Veikart for bedre levekår på Agder*, ABUP ved Sørlandets sykehus, Norges forskningsråd, Universitetet i

Agder, Statsforalteren i Agder og Integrerings og Mangfoldsdirektoratet (Langeland & Horverak, 2021).

SAMM-metoden har vært anvendt i flere skoler i ti kommuner, samt sju videregående skoler i Agder. I 2021 ble det utgitt en lærebok knyttet til prosjektet kalt «Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskolen og videregående skole» hvor bakgrunn for metoden og teorigrunnlaget blir grundig gjennomgått (Langeland & Horverak, 2021).

Målsetningen med SAMM er at elevene skal få økt mestringsfølelse, autonomi og selvanerkjennelse, samt å styrke elevenes følelse av felleskap og tilhørighet til medelever og lærere, noe som igjen vil bidra til økt indre motivasjon (Langeland & Horverak, 2021). SAMM-metoden har også mål om å hjelpe elevene til å se hvilke hindringer og problemer de har, og som de trenger hjelp fra andre for å løse. SAMM-metoden vil bidra med å synliggjøre for elevene hvilke ressurspersoner de kan og bør henvende seg til for å få den hjelpen de trenger for å komme over hindrene de møter (Langeland & Horverak, 2021).

Som en del av arbeidet med SAMM-metoden, brukes individuelle loggbøker hvor elevene skriver ned sine refleksjoner. Det er viktig i SAMM-metoden at alle skriftlige elevrefleksjoner er anonyme. Dette gjøres ved at elevene bruker en kode som det bare er de som vet i stedet for navn på sine loggbøker. SAMM-veilederne har erfart at flere tør å åpne seg og være ærlige når de skriver anonymt. Det er et viktig moment i metoden at elevene skal kunne gå inn i seg selv, være ærlige og se sine egne suksesser, uten ytre vurdering, annerkjennelse eller potensiell kritikk. Metoden sikter mot at elevene i større grad skal vurdere og anerkjenne seg selv, uten press og sammenlikning fra jevnaldrende, foreldre, lærere og media (Langeland & Hoverak, 2021). Metoden er illustrert i figur 5 under, og de ulike øktene beskrives videre i detalj i vedlegg 6.

SAMM-metoden har minimum tre refleksjonsøker hvor elevene skriftlig reflekterer individuelt og anonymt i hver sin loggbok. I forkant av skriveøkten har de samme spørsmålene vært diskutert i plenum slik at elevene har forutsetninger for å ha en god individuell refleksjon rundt hvert spørsmål. I den første økta reflekterer elevene rundt tre spørsmål:

1. «Hva er viktig for at du skal ha det godt på skolen og i fritiden?»

Det er viktig her å få elevene til å reflektere over hva som er viktig for dem og at de lærer å skille mellom viktige faktorer definert av dem som individer og hva som er eksternt definert.

Eksternt definerte verdier kan være gode karakterer, moteriktig utseende og mange følgere på Instagram. Individuelle kan handle om personlige seiere som å bestå vanskelig fag, klare å legge bort telefonen om kvelden og bli mer sosial. Det er viktig at elevene lærer å reflektere over hva som er viktig for dem og hva som er omgivelsenes forventninger. Med å lære dette vil de kunne styrke opplevelsen av medvirkning og autonomi (Langeland & Hoverak, 2021).

2. «Hva er du god på og hva er du allerede fornøyd med i livet?»

Her er det suksessfaktorene knyttet til elevene metoden ønsker å få fram, også her delt inn i eksternt definerte suksessfaktorer og individuelle suksessfaktorer. Det er ofte slike ting som gode jobber, solid økonomi, og høy sosial status som samfunnet definerer som suksessfaktorer. Individuelle suksessfaktorer kan være å være snill, hjelpsom, godt pågangsmot, flittig og en god lytter. Ved å la elevene oppdage sine personlighetstrekk vil de kunne benytte seg av sentrale suksessfaktorer i eget liv og lære. De vil begynne å se sammenheng mellom opplevd suksess, egen påvirkning og egne evner som årsak til det positive utfallet. SAMM-metoden har som motto «å få til noe *på tross* av, og ikke bare *fordi at*». Det er sine egne personlige suksessfaktorer elevene skal lete fram og trene seg på å se. Elevene trenger å vite at egenverdien deres ikke fastsettes av gode karakterer og mange følgere på Instagram, men at de verdsettes og anerkjennes for den de er som mennesker (Langeland & Hoverak, 2021).

3. «Er det noe som hindrer deg i å ha det godt og å gjøre det som er viktig for deg?»

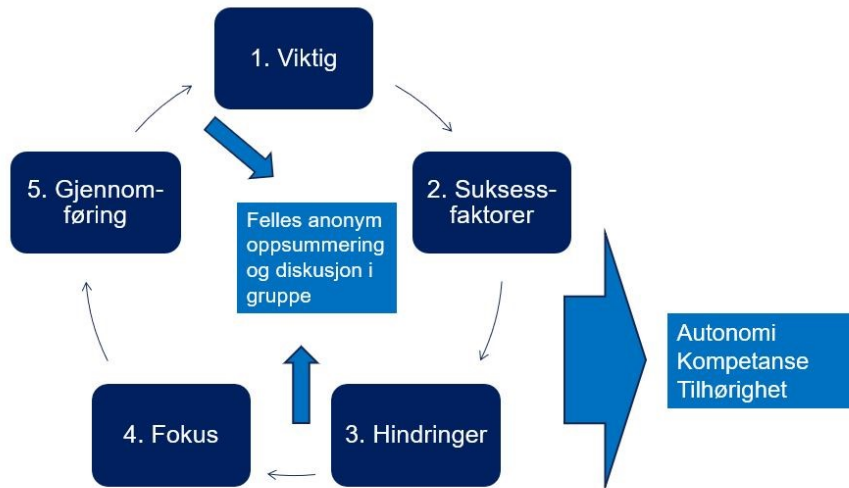
Alle elever vil i varierende grad støte på hindringer og motgang i løpet av et skoleår. Et urovekkende høyt antall elever oppgir psykiske helseplager som hinder for å ha det bra. SAMM-metodens mål ved å synliggjøre alle former for hindringer og problemer, er å vise at det er flere som strever med det samme. Metoden ønsker å vise at det er mulig å gjøre noe med situasjonen, en kan bruke ressursene i seg selv eller i omgivelsene for å få hjelp til å komme over hinderet. Er hinderet av en slik karakter at pedagogisk tilnærming ikke er tilstrekkelig, må andre resurspersoner kobles på. Mange unge sliter med «Det selvkonstruerte idealmonsteret» eller «Det samfunnsskapt idealmonsteret» og trenger å reflektere over idealbildet de har for hvordan de ønsker å være. Medienes framstilling av et ideal omgitt av popularitet, gode karakterer, mye penger, bra fester og en veltrent kropp får mange elever til å føle at det er et gap mellom det å være vellykket og det mange tror er mindre vellykket. Metodens mål er at elevene skal få tro på egne evner til å mestre, slik at de ikke dømmer seg selv som tapere og opplever læringssituasjonen som truende. Elever med god mestringsforventning vil klare å

gjennomføre og oppnå det de setter seg som mål. Metoden fokuserer ikke på hindrene, men på å håndtere og mestre dem (Langeland & Horverak, 2021).

Økt 2 handler om at elevene lager en handlingsplan for hva de vil ha fokus på fram til neste økt og hvordan de skal gjennomføre dette. Det er viktig for SAMM-metoden at begrepet «mål» ikke brukes, fordi elevene skal være bevisste på hva som er viktig for dem og ikke hva som er omgivelsenes forventninger. Elevene oppmuntres til å ta utgangspunkt i det de selv oppgir som viktig og vanskelig, slik at de kan få følelsen av autonomi, selvbestemmelse og medvirkning. Det vil også være mulig for en klasse å ha felles fokusområde. Det kan være aktuelt i klasser hvor flere elever gir uttrykk for usikkerhet og mobbing. Det er viktig at elever lærer seg å velge riktige, realistiske og ikke ha for mange fokusområder. For å oppnå selvanerkjennelse og se egne seiere må elevene velge gjennomførbare fokusområder (Langeland & Horverak, 2021).

Den 3. økta handler om hvordan konkret en handlingsplan kan gjennomføres. Det er viktig med en detaljert og gjennomførbar plan hvis den skal ha praktisk verdi. Så under denne økta lager elevene en avtale med seg selv, eller klassen hvis det er et felles fokusområde. Avtalen bør være så detaljert og konkret som mulig. Hvis målet er å sovne tidligere på kvelden, kan handlingsplanen være å legge bort mobilen til fastsatt klokkeslett hver kveld, når eleven skal spise kveldsmat og legge seg i sengen. SAMM-veilederne har erfaring med at elevene har behov konkretisering, gjentakelse og evaluering av sine planer, eller gjennomføringsavtaler som disse planene kalles i den siste versjonen av metoden (Langeland & Horverak, 2021).

Figur 5 viser en skjematisk framstilling av SAMM-metoden. De tre første momentene (1. viktig, 2. suksessfaktorer og 3. hindringer) blir jobbet med i første økta, det å finne elevenes fokusområde og legge en plan for gjennomføring i andre økta. Jobben med disse fokusområdene og planene gjentas i videre økter. Gjennom at elevene selv definerer hva de ønsker å jobbe med, og setter standarden selv for hva de skal mestre, samtidig som de drøfter løsninger i fellesskapet, så kan dette bidra til at elevene opplever kompetanse, autonomi og tilhørighet.



Figur 5. En femtrinnsmetode for mestring, medvirkning og motivasjon (Langeland & Horverak, 2021, gjengitt med tillatelse fra forfatterne).

3.0 Metode

Det vil i dette kapittelet bli redegjort for hvordan denne studien ble gjennomført, hvilken metode som er brukt og hvorfor. Metode er en strategi for hvordan forskeren skal frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015). Metode dreier seg altså om hvordan forskeren tilnærmer seg å «forsøke» å avsløre virkeligheten (Jacobsen, 2015). Den informasjonen som vi samler inn om virkeligheten blir kalt for empiri i vitenskapen.

3.1 Kvalitativ- vs. Kvantitativ metode

For å hente inn datamateriale finnes det to hovedretninger innen forskningsmetoder å velge mellom, kvalitativ og kvantitativ (Johannessen et al., 2011). Metodelitteratur ser på de to metodene som likeverdige, men forskjellige måter å tilnærme seg kunnskap på (Johannessen & Tuft, 2002). Styrker ved kvalitative metoder er at de er mer fleksible og forskeren er involvert i forskningen der man arbeider utfra en filosofi om en helhetsforståelse der de ulike prosessene henger sammen og påvirker hverandre (Polit & Beck, 2018). I kvalitativ forskning er målet å samle inn så mye data som mulig fra et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innhenting av data foregår vanligvis gjennom observasjoner, gruppesamtaler eller intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kvantitativ metode er forskning hvor datamaterialet omdannes til tall og mengdestørrelser (Halvorsen, 2008). De kvantitative dataene er standardiserte som gjør at en kan samle inn større mengder data uten at det er veldig dyrt og tidskrevende. Fordelen ved bruk av kvantitative data er at informasjonen lett kan behandles ved hjelp av datamaskiner og statistikkprogrammer (Jacobsen, 2015). Kvantitativ tilnærming gir svar som kan beskrives eksakt i prosent eller antall og gir en kjent grad av usikkerhet som gir presise svar på om funnene kan generaliseres (Jacobsen, 2015). Det vil med denne tilnærmingen kunne finne fram til hovedtrekkene i forskningen. De kvantitative forskningene har ingen personlig binding til respondentene, dette gjør det lettere å sette søkelys på det generelle og upersonlige (Jacobsen, 2015). Metoden er ikke egnet til å beskrive enkeltindivider, det gis ikke rom for utfyllende informasjon rundt bakgrunn for besvaringen av spørsmålene (Jacobsen, 2015). Det er mulig å bruke skalaer i spørreskjema og det kan ha flere fordeler, respondentene får på den måten muligheten til å nyansere sine svarsalternativer som best passer deres oppfatninger eller erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vanlige er en Likert – skala som består av et antall (vanligvis fem, syv eller ni) trinn eller verdier som kan gi forskeren mulighet for å gjøre en mer avansert analyse enn ved ja/nei svar fra respondentene. Å samle inn data til en kvantitativ studie er ofte en mer sekvensiell prosess enn i en kvalitativ metode. Det er enten måten dataene blir

samlet inn på eller det at forskeren endre problemstillingen underveis som vil kunne ødelegge troverdigheten i studien (Jacobsen, 2015).

Positivismen

Problemstillingen for denne studien er som tidligere nevnt om SAMM-metoden vil ha effekt på elevers opplevelse av behovstilfredsstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng i tilværelsen. En slik problemstilling appellerer til et positivistisk vitenskapssyn (Jacobsen, 2015). Det er dette synet som er kunnskapsgrunnet i denne studien. Ontologi og epistemologi er to sentrale begreper som er bestemmende for tilnærmingen og rammeverket rundt forskning. De ulike forskningsspørsmålene har forskjellige tilnærminger og rammer (Jones, 2015). Studiens virkelighetsoppfatning (ontologien) er basert på det naturvitenskaplige, der det objektive og verdifrie observasjoner er virkeligheten (Ringdal, 2018). Empirien min vil være datainnsamlingene som baserer seg på objektive tall. Kunnskapen (epistemologien) i oppgaven kommer fra objektive målinger, i form av spørreskjema (Ringdal, 2018). Denne studien hadde en klar problemstilling som den ønsket svar på. Studien har en induktiv tilnærming på kunnskapsutviklingen (Jacobsen, 2015). Det vil si at studien har en teori som en går ut i praksisfeltet for å se om stemmer.

3.2 Eksperimentelt forskningsdesign

Et eksperimentelt forskningsdesign er det beste designet vi har for å avklare kausale sammenhenger mellom ulike variabler (Jacobsen, 2015). Det forskeren gjør er å manipulere en eller flere av de uavhengige variablene for å se om de får en effekt på forskningens avhengige variabel (Thomas et al., 2005). Et eksperimentelt design har fire elementer som ideelt sett skal være oppfylt (Jacobsen, 2015). Det første er *randomisering* av to sammenligningsgruppene, slik at gruppene høyest sannsynlig vil være direkte sammenliknbare. Så kommer *tidsseriedata* som betyr at vi har en undersøkelse av tilstanden i gruppene før og etter intervensjonen iverksettes. Det neste elementet er at forskeren *manipulerer* det forholdet som er mulig årsak. Det er kun intervensjonsgruppen som blir utsatt for den aktive manipulasjonen. Det siste er et forskeren *sammenlikner* endringene i testgruppen som har vært utsatt for en intervensjon, med en kontrollgruppe som ikke har vært utsatt for det samme (Jacobsen, 2015).

Ofte er det i praksis umulig å randomisere deltakelse i test – og kontrollgruppe. Klarer vi ikke denne randomiseringen kan forskeren velge et kvasiexperimentelt design. Det er bare randomiseringen som skiller disse to forskningsdesignene. Utfordringen med et

kvasiekperiment er at det ikke med sikkerhet kan vite at gruppene er like i utgangspunktet. Dette gjør det vanskelig å oppfylle betingelser for kausalitetsevidens (Jacobsen, 2015).

Det stilles krav om at eksperimentet må være repeterbart hvis det skal være gyldig (Gilje & Grimen, 1993). For at et eksperiment skal kunne kalle seg repeterbart så må det kunne gjentas med samme resultat. Hvis eksperimentet ikke kan gjentas, så er ikke eksperimentet akseptert som argument for eller imot en teori i eksperimentell naturvitenskap (Gilje & Grimen, 1993).

I tillegg til at eksperimentet må være repeterbart må det være kontroll og hypotese som ramme rundt for å kalle det en positivistisk tilnærming (Jones, 2015). Med kontroll menes at forskeren må ha kontroll over en variabels påvirkning av en annen variabel. Som forsker må en ha kontroll på intervensjonen som eksperimentgruppa blir utsatt for og de objektive målingene som spørreskjema viser. Det er i denne studien blitt laget en hypotese som senere skal bekreftes eller avkreftes gjennom statistiske analyser. Denne studien oppfylder Jones (2015) sine krav til positivistisk eksperimentell tilnærming.

Validitet

Validitet omhandler gyldighet, det vil si om metoden undersøker det den er ment for å undersøke (Kvale, 1997; Johannessen et al., 2011). Begrepet kommer fra det engelske ordet validity som betyr gyldighet (Johannessen et al., 2011). I faglitteraturen skiller en gjerne mellom begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Shadish et al., 2002).

Når det snakkes om begrepsvaliditet så er det relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene vi henviser til. Spørsmålet er om dataene er valide for det generelle fenomenet (Johannessen et al., 2011). Dette kan ofte være et vrient spørsmål å svare på og av og til vil en bare måtte bruke sunn fornuft – face validity - som svar. Andre ganger kan det gjennomføres systematiske valideringstester (Johannessen et al., 2011). Det er viktig å vite at validitet ikke er noe absolutt, som om dataene er valide eller ikke, men et kvalitetskrav som er tett opp mot det valide (Lund, 1996). Det handler om samsvaret mellom det generelle fenomenet i studien, og målingene/operasjonaliseringene (Johannessen et al., 2011).

Med indre validitet så snakker vi om hvorvidt studien egner seg til å påvise årsakssammenhenger eller ikke (Johannessen et al., 2011). Det er ulike faktorer som vil kunne true studiens interne validitet (Trochim & Donnelly, 2007). I et kvasi-eksperiment kan dette være at studien ikke har en kontrollgruppe, men bare en testgruppe. Da vil sammenliknings

målingene mellom T1 og T2 kunne ha andre bakenforliggende årsaker. Eksempler på dette kan være at det skyldes naturlig utvikling, at en allerede har gjennomført en test runde, eller det kan skyldes frafall av deltakere mellom T1 og T2. Når studien har flere kontrollgrupper og flere testgrupper vil vi kunne få det vi kaller et seleksjonsproblem. Med det menes at gruppene ikke kunne sammenliknes i utgangspunktet. Det kan også oppstå en sosial trussel hvis vi ikke klarer å isolere gruppene fra hverandre (Johannessen et al., 2011).

Ekstern validitet handler om resultatene fra studiet kan generaliseres eller overføres til andre settinger enn de som har deltatt i studien. Trochim og Donnelly (2007) nevner tre ting som kan ødelegge for generaliseringen. De nevner at individene som deltar i studien skiller seg systematisk fra de individene som vi ønsker å generalisere resultatene til. Stedet hvor studien gjennomføres kan også skilles seg systematisk fra de stedene som vi vil overføre resultatene til. Kan studie gjennomført i Agder generaliseres til å gjelde i resten av landet? Den eksterne validiteten svekkes også hvis studien er gjennomført for lenge siden, eller under spesielle omstendigheter (Johannessen et al., 2011). Eller at det er gått lang tid fra studien ble gjort til tiden vi ønsker å kunne generalisere det til (Johannessen et al., 2011).

Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet kommer fra det engelske begrepet reliability som betyr pålitelighet. Og knytter seg til nøyaktigheten av studiens data, hvordan dataen samles inn, hvilke data brukes og hvordan vi bearbeider dataene vi har samlet inn (Johannessen et al., 2011). Det er mulig å teste dataenes reliabilitet. En måte å gjøre det på er å gjenta studien av samme gruppe på ulikt tidspunkt, hvis resultatene er like kan det indikere at reliabiliteten er høy. Eller vi kan la ulike forskere gjennomføre studie av samme fenomen, blir resultatene likeså tyder det også på høy reliabilitet (Johannessen et al., 2011).

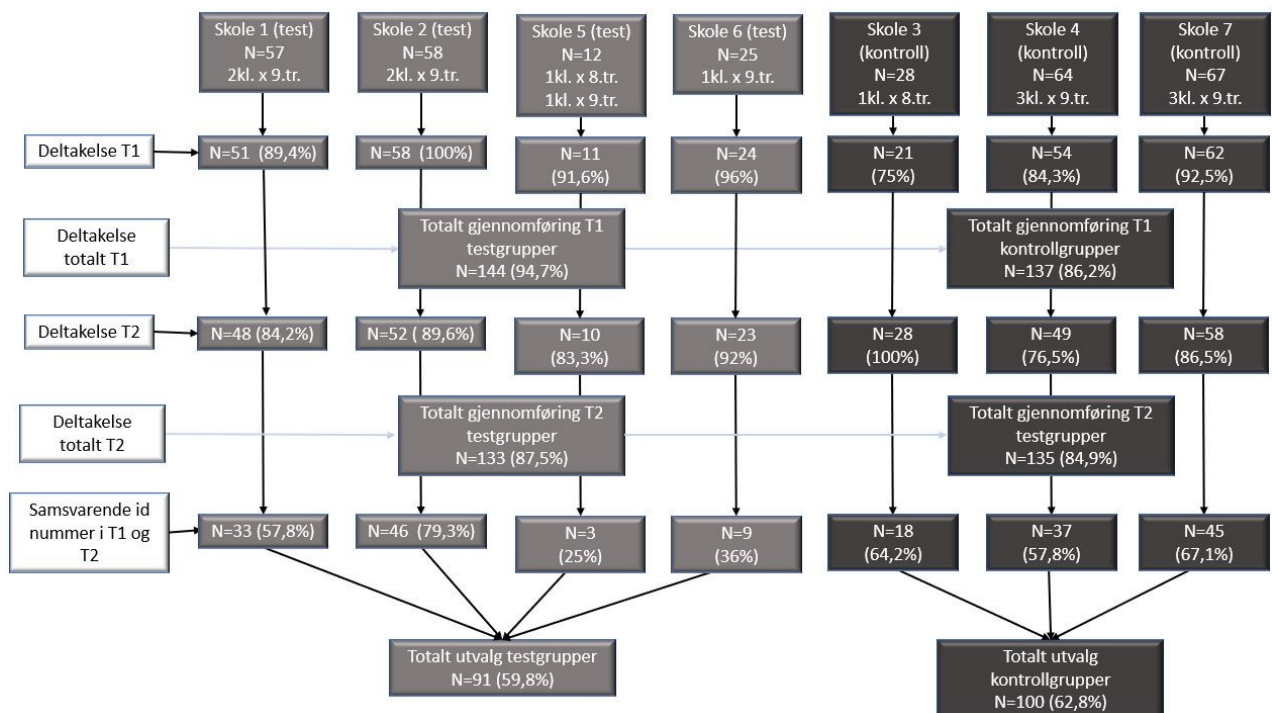
3.3 Utvalg og prosedyre

All deltakelse i prosjektet var frivillig, og studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Fakultetets etikk-komite, Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, Universitetet i Agder (FEK). Svaret fra NSD var at prosjektet ikke trengte samtykke fra hverken foreldre eller elever, fordi prosjektet ikke behandlet noen personidentifiserende opplysninger (Vedlegg 2). Populasjonen for denne studien var elever på ungdomstrinnet. Og utvalget var et bekvemmelighetsutvalg bestående av elever av ulike kjønn fra 7 forskjellige skoler, og totalt 7 testgrupper og 7 kontrollgrupper. Det var seks testgrupper og seks kontrollgrupper på 9. trinn og en testgruppe og en kontrollgruppe på 8 trinn i Agder fylkeskommune (N= 191).

Data i denne effektstudien ble samlet inn i et samarbeid mellom sentrale aktører i SAMM og syv ulike skoler, med 14 klasser, i fire forskjellige kommuner i Agder høsten 2019.

Skolene ble valgt ut gjennom at prosjektleder i SAMM inviterte skoler gjennom *Helsefremmende barnehager og skoler Agder (HBS-Agder)-nettverket* til å delta i forskningsprosjektet. Det var syv skoler som ble invitert til å delta i studien og som sa ja til å delta. Noen skoler sa ja til å være med i testgruppen, mens andre skoler sa ja til å delta i kontrollgruppen. For å få nok kontrollgrupper, ble også en skole fra en kommune som ikke inngår i HBS rekruttert. Det var på denne måten skolene ble delt inn i test- og kontrollgrupper. Totalt syv grupper fra fire test-skoler resulterte i 91 elever i testgruppen, og totalt syv grupper fra tre kontroll-skoler resulterte i 100 elever i kontrollgruppen

Figur 6 viser flytskjema av utvalget i antall og prosent (%) til test- og kontrollgruppene for undersøkelsen, i pretesten og posttesten. I raden «Deltakelse totalt» vises antall og prosent (%) respondenter hvor vi fant samme ID-nummer i både pretesten og posttesten. Det er i tillegg vist antall og prosentvis (%) total deltakelse i test og kontrollgrupper i henholdsvis pre- og posttest.

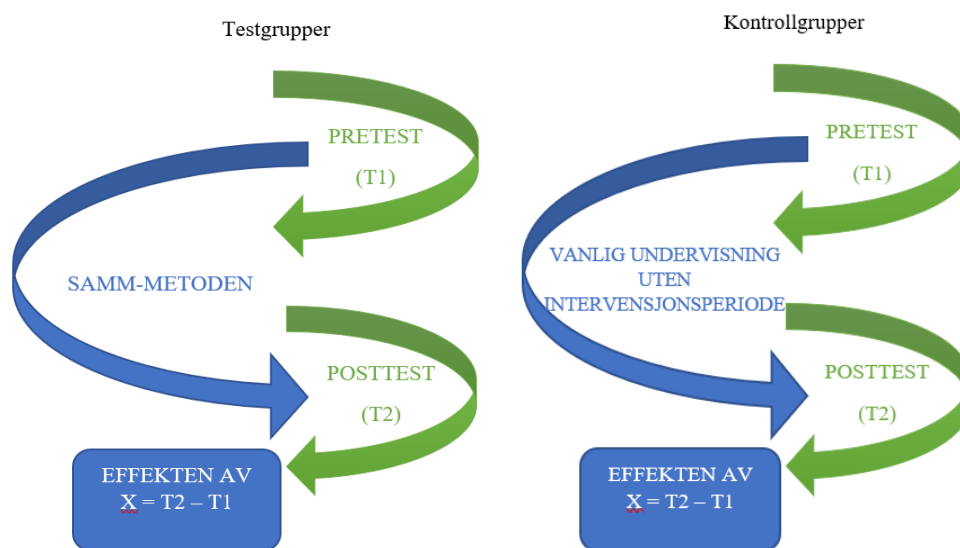


Figur 6. Flytskjema over antall skoler, klasser (kl), trinn (tr) og elever som deltok, antall (%) som deltok i test 1(T1) og test 2 (T2) og hvor mange (%) respondenter med samme ID-nummer i T1 og T2 og som dermed ble utvalgt i studien.

Prosedyre

Før de aktuelle forskningskolene ble kontaktet ble forskningsprosjektet meldt inn til Norges senter for forskningsdata (se vedlegg 1). Ledelsen ved de involverte skolene ble kontaktet av prosjektleder i SAMM, og det ble gjort avtale for rammebetingelsene for gjennomføringen. Alle skolene fikk informasjonsskriv (se vedlegg 3) som de leverte ut til den enkelte elev i de aktuelle klassene. Både i informasjonsskrivet og muntlig ble elevene gjort oppmerksomme på at deltakelsen i forskningsprosjektet var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst.

Rammene rundt denne studien var at SAMM-metoden ble brukt som verktøy for at intervensjonens gjennomføring skulle være i tråd med studiens formål. Da studiens formål var å måle effekten av hvordan SAMM-metoden virker inn på skoleelevenes opplevelse av motivasjon, mestring og opplevelse av sammenheng i tilværelsen, ble det gjennomført pretest (heretter omtalt som T1) og posttest (heretter omtalt som T2). Før test gruppen gjennomførte SAMM-metoden, fikk begge gruppene et spørreskjema hvor de skulle besvare T1. Etter at testgruppen hadde gjennomført SAMM-metoden i om lag to måneder, besvarte begge gruppene det samme spørreskjemaet i form av T2 (Johannessen et al., 2011). Figur 7 viser hvordan studiens eksperiment er bygget opp.



Figur 7. Illustrasjon av studiens kvasiexperimentelle design. Basert på Jacobsen (2015) og Johannessen et al. (2011).

Kvasi-eksperimentet viser to tidspunkter for måling (pre- og posttest). Derav kan vi se hvilken effekt SAMM-metode har hatt på elevene. Kontrollgruppa hadde bare (T1) og (T2) uten intervensjonsperiode. T1 og T2 ble besvart på omtrent samme tidspunkt i begge gruppene. Det var ulike aktører i SAMM-nettverket som gjennomførte spørreundersøkelsen. De elevene som

hadde assistent, fortsatte å ha denne hjelpen tilgjengelig gjennom intervensjonsperioden og ved spørreskjema-utfyllingen. Det ble gjennomført fire SAMM-økter. Det var prosjektleder for SAMM som satte rammen for intervensjonsperioden med fire økter og om lag 50 dager. Spørreundersøkelsene kom i tillegg til de 4 intervensjonsøktene.

Datainnsamling

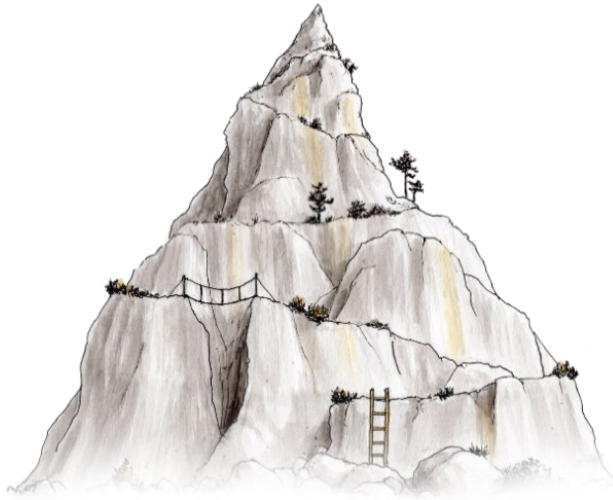
Spørreskjema er en vanlig måte å samle inn kvantitative data på, samt at det er en kostnads- og tidsrealistisk metode for denne studien. Valget falt på tidligere validerte spørreskjema som måler behovstilfredsstillelse (Schistad & Bergstøl, 2007), mestringsforventning (Røysamb et al., 1998) og opplevelse av sammenheng (Nordkvelle, 2008) (se vedlegg 4). De validerte spørreskjemaene var originalt på engelsk, denne studien benyttet seg av norske oversettelser (La Guardia et al., 2000; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Antonovsky, 1993).

Datainnsamlingen foregikk over en 50 – dagers periode med en pretest (T1) og en posttest (T2). Første møte mellom klassene og SAMM-aktører startet med en kort presentasjon og informasjon rundt spørreskjema som elevene skulle besvare. Elevene fikk vite at de skulle skrive hver sitt private ID-nummer, og at dette ID-nummeret skulle benyttes gjennom hele forskningen for å bevare full anonymitet blant besvarelsene. De fikk også forklart viktigheten av at besvarelsene var individuelle og selvstendige, basert på egne tanker og erfaringer. Måten spørreundersøkelsen ble gjennomført på var at en SAMM-aktør var inne i de aktuelle klasserommene og leste ett og ett spørsmål høyt, elevene besvarte spørsmålene etter hvert som spørsmålene ble lest opp. Elevene ble oppfordret til å spørre dersom noe virket uklart, eller hvis det var spørsmål i undersøkelsen de ikke helt forsto. Elevene fikk beskjed om at undersøkelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst.

Intervensjonen

Noen dager etter at elevene hadde besvart spørreundersøkelsen (T1), gjennomførte SAMM-veilederen første økt med SAMM-metoden for de syv klassene som var i testgruppen. De syv kontrollklassene hadde vanlige skoledager etter de hadde besvart spørreskjema (T1). Verktøyet som SAMM-veilederen fulgte ligger ute på nettsiden til SAMM (<https://samm.uiano/>) som en power- point presentasjon (se vedlegg 6). Alle SAMM-veilederne brukte den samme power – point presentasjonen som mal på øktene.

Etter en kort presentasjon av timen og hva SAMM står for startet **økt 1** med første slide, figur 8, som er et bilde av et fjell.



Figur 8. Fjellmetaforen som blir brukt i SAMM (Langeland & Horverak, 2021, gjentitt med tillatelse fra forfatterne)

I introduksjonen ble det reflektert rundt at det er mange måter å nå toppen av fjellet på, og at ikke alle har behov for å nå helt til topps. Det ble sagt at SAMM-metoden har som mål at elevene selv skal definere sin egen «fjelltopp», at de selv skal finne ut hva som er viktig for dem og hvorfor dette er viktig. Det diskuteres i klassen hvilken vei de ville valgt og hvorfor, og SAMM-veilederen fortalte at det er mange veier fram til dit vi ønsker oss. For noen vil det være toppen av fjellet, mens andre kan ha funnet ei fin fjellhulle og stoppet der. SAMM-veilederen forklarte at denne metoden skal lære dem å finne ut hva de ønsker, hva som er viktig, hva som allerede er bra, hva som er vanskelig og hva vi trenger å gjøre noe med. Etter plenumsdiskusjonen, delte SAMM-veilederen klassen i små grupper (2-3 elever), her snakket de om hva som gjør dem lykkelig og hva som er viktig for dem. Etter kort tid satt elevene seg på sine plasser igjen og SAMM-veilederen spurte gruppene hva de har kommet fram til og noterte stikkord på tavla fra det elevene fortalte. Etter sekvensen satte elevene seg i samme gruppe (2-3 elever) og snakket om hva de er gode på og hva som skal til for å ha det bra. Igjen skrev SAMM-veilederen stikkord ut fra det gruppene hadde kommet fram til. Elevene satt seg atter en gang i gruppa og diskuterte hva som er vanskelig og som hindrer dem i hverdagen. SAMM-veilederen skrev som sist opp det gruppene kom frem til på tavla. Etter disse gruppediskusjonene snakket hele klassen sammen om hvem som har ansvar for å gå opp trappetrinnene for å komme dit de vil. På slutten av timen fikk alle utlevert ei kladdebok som de skrev sitt private ID- nummer på, og denne boka refereres til som loggbok. Det ble poengtert

at det de skrev i boka er anonymt og de blir oppmuntret til å være ærlig med seg selv. I boka reflekterte de rundt tre spørsmål:

1. Hva er viktig for at du skal ha det godt på skolen og i fritiden?
2. Hva er du god på, og hva er du allerede fornøyd med i livet ditt?
3. Er det noe som hindrer deg i å ha det godt og å gjøre det som er viktig for deg?

SAMM-veilederen samlet inn loggbøkene når økten var ferdig, og informerte om at klassen i økt to skal diskutere mulige løsninger på hindringene som de har oppgitt i økt en.

Økt 2 startet med at SAMM-veilederen viste en oppsummering fra loggbøkene til elevene fra økt en hvor de skrev hva de så på som viktig for dem i livet, så hvilke suksessfaktorer de mente de hadde i livet og til slutt hindringene de mente står i veien for dem. Etter dette diskuterte klassen hva som kunne gjøres for å oppnå det som er viktig for dem, eller for å gjøre noe med hindringene. Elevene diskuterte først i grupper, deretter delte gruppene sine innspill for klassen, og SAMM-veilederen noterte ned alle forslag på tavla. Etter denne fellessekvensen, fant elevene loggbøkene igjen og skrev en handlingsplan for hva de ville ha fokus på fram til neste SAMM-økt og hvordan de skulle gjennomføre dette. De fikk instruks på å skrive så detaljert og spesifikt som mulig. SAMM-veilederen gav ett par eksempler på hvordan en slik handlingsplan kunne se ut. Eksempel «Jeg vil legge mobilen lydløs ute i gangen klokka 22 slik at jeg får meg nok søvn.» eller «Jeg skal pakke gymbagen på kvelden slik at jeg ikke glemmer gymtøy.» Elevene ble informert om at de måtte huske at dette var en plan de laget til seg selv og at det bare er de selv som skal vurdere den senere. SAMM-veilederen samlet inn loggbøkene når økta var over.

Økt 3 startet med at SAMM-veilederen oppsummerte og gav eksempler på elevenes handlingsplaner. Klassen diskuterte i felleskap hvordan de hadde opplevd å skrive handlingsplanene og jobbe på den måten. De så på ulike handlingsplaner og snakket om det er noe som kunne vært gjort annerledes i planene. De snakket om at det er flere måter å jobbe med fokusområdene på. Etter at handlingsplanene var drøftet i plenum så hentet elevene loggbøkene for å evaluere sine egne handlingsplaner og lage seg nye. SAMM-veilederen samlet inn loggbøkene. Den siste SAMM-økten, **økt 4**, var en oppsummeringsøkt, der de justerte handlingsplanene ble vist, og klassen reflekterte over hvordan de kunne jobbe videre med dette. I tillegg gav elevene tilbakemelding gjennom en skriftlig evaluering på hvordan de opplevde metodearbeidet.

3.4 Måleinstrumenter

Spørreskjemaene (se vedlegg 4) som ble brukt for innsamling av data til denne studien, besto av et spørreskjema med tre deler av totalt 44 spørsmål som hver deltaker skulle besvare. Ut fra teorien bak SAMM-metoden er følgende måleinstrumenter i denne studien valgt:

1. BPNS – behovstilfredsstillelse (21 spm; Schistad & Bergstøl, 2007).
2. GSE – mestringsforventning (10 spm; Røysamb et al., 1998).
3. SOC – Opplevelse av sammenheng (13 spm; Nordkvelle, 2008).

Behovstilfredsstillelse (BPNS; Schistad & Bergstøl, 2007), er et måleinstrument som måler behovstilfredsstillelse mot spesifikke domener. Det originale måleinstrumentet har 21 påstander og delt i tre skalaer. Behov for kompetanse (6 påstander, 3 reversert), autonomi (7 påstander, 3 reversert) og tilhørighet (8 påstander, 3 reversert). Elevene skulle krysse av på en Likert-skala som var gradert med fem verdier (1. Helt uenig, 2. Uenig, 3. Verken enig eller uenig, 4. Enig eller 5. Helt enig) på de 21 påstandene på spørreskjemaet. Respondentene hadde også mulighet for å krysse av på «Vet ikke», som i tilfelle vil bli behandlet som missing data, og ikke inkludert i estimeringer. Pretesten ble benyttet for å måle elevenes nivå før intervensjonen og posttesten for å måle nivået i forhold til intervensjonsøktene.

For å lage sumskår ble variablene snudd slik at lavt skår ble lav behovstilfredsstillelse og påstander som er negativt stilt reversert slik at det kunne lages sumskår ved å legge sammen skårene for hver påstand som inngikk i et behov.

Mestringsforventning (GSE; Røysamb et al., 1998), er et skjema for å kartlegge mestringsforventninger for voksne, ungdom og barn. Spørreskjemaet er basert på begrepet mestringsforventning (Bandura, 1977), og handler om troen vi har på vår egen evne til å løse utfordringer. Skjema består av 10 påstander som er delt opp i en fire punkts Likert-skala (1. Helt galt, 2. Nokså galt, 3. Nokså riktig, 4. Helt riktig). Elevene kunne også krysse av for Vet ikke, og i disse tilfellene ble dataen behandlet som missing data, og ikke inkludert i estimeringer. Høy skår reflekterer pågangsmot og utholdenhet, og lav skår viser manglende pågangsmot og utholdenhet (Mestring.no, 2020). Skjemaet er validert og det er gjennomført målinger i den norske befolkningen som kan brukes som referanseverdier (Bonsaksen et al., 2018).

Opplevelse av sammenheng (SOC; Nordkvelle, 2008), ble utviklet av Antonovsky (1987) og består i originalversjonene av 29 spørsmål (SOC-29). Det er også laget en kortversjon av 13 spørsmål (SOC-13), det er denne som er brukt i dette studiet. SOC 13 er oversatt til norsk av

Torsheim og Wold i 1998. Skjema skal gi et mål på en indre holdning vi har til livet og hvordan vi opplever at stimuli en vi møter er begripelig, håndterbar og meningsfull. Elevene skulle krysse av på en Likert-skala med fem graderinger, (1. Aldri, 2. Sjeldent, 3. Ofte, 4. Svært ofte, 5. Alltid), Elevene kunne også krysse av for Vet ikke, og i disse tilfellene ble dataen behandlet som missing data, og ikke inkludert i estimeringer. Et høyt skår refererer til høy opplevelse av sammenheng (Kaiser & Strøm, 2018).

Det er målt Cronbachs alpha ved flere norske studier og viser god totalskår (Kaiser & Strøm, 2018). For å finne begrepsvaliditet så ble den støttet gjennom konfirmerende faktoranalyse (Kaiser & Strøm, 2018).

3.5 Statistiske analyser

Statistikkprogrammet SPSS versjon 25 ble brukt til statistiske analyser. Deskriptive data er presentert som prosent for kategoriske variabler og gjennomsnitt og standard avvik for kontinuerlige variabler, i tillegg til 95 % konfidensintervall, med mindre annet er oppgitt. Normalfordelingen ble undersøkt ved å sjekke variablenes gjennomsnitt-median differanse, skewness, kurtosis, Q-Q plot og histogram. De forberedende analysene benytter seg av Cronbach' Alpha for å undersøke instrumentenes indre konsistens (Hilton et al., 2014). Independent samples t-test ble gjennomført for å teste eventuelle forskjeller mellom intervensjon- og kontrollgruppen ved T1. For å teste eventuell effekt av intervensjonen ble 2x2 repeated measures ANOVA (analysis of variance) brukt, hvor score på BPNS, GSE og SOC på T1 og T2 ble brukt som «within-person factor» og gruppetilhørighet (kontroll vs intervensjon) ble brukt som «between-person factor». En signifikant hovedeffekt vil i disse analysene indikere en endring over tid for hele utvalget. En signifikant interaksjonseffekt vil indikere forskjell i endring over tid basert på gruppetilhørighet. Bonferroni-justerte post-hoc analyser ble gjennomført for endring over tid for hver gruppe separat. P-verdier < .05 ble ansett som statistisk signifikante.

3.6 Etiske betraktninger

All forskning har konsekvenser for deltakerne og samfunnet, i større eller mindre grad. Dette gir forskeren plikt til å tenke nøye gjennom hvordan dataene blir brukt, hvordan studie vil påvirke de ulike aktørene som er involverte og hvordan forskningen vil bli oppfattet (Jacobsen, 2015). Det stilles strenge krav til forskningen når barn er involvert med tanke på minimal risiko og informert samtykke (Bratlid, 2004). Det må hele tiden underveis i studien tas vurderinger utfra etiske prinsipper. Løgstrup (1972) sier at etikk er knyttet til sider ved livet som vi ikke kan

komme utenom, han kaller det for menneskelige grunnvilkår (Botnen & Skorstad 2013). Med dette menes at vi alle lever i relasjon til hverandre og utøver innflytelse på hverandre, på godt og ondt (Løgstrup, 1972). Så etikk lar seg ikke avgrense til gitte situasjoner, det er en del av livet hele tiden (Botnen & Skorstad, 2013).

I Norge har vi et utgangspunkt for forskningsetikk som har tre grunnleggende krav mellom forsker og dem det forskes på, og det er at det skal foreligge et informert samtykke, krav på privat liv og et krav til å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015). Med et informert samtykke menes at den som undersøkes skal delta frivillig og at den det forskes på skal vite hvilke fare og gevinster som en deltakelse i forskningen kan medføre. Alle involverte i forskningsprosjektet fikk skriftlig og muntlig vite at deltakelsen var frivillig og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra forskningen. De fikk en god introduksjon på hva SAMM-metoden var og hensikten med studie. Det ble vektlagt at studien var anonym og respondentene ble gjort oppmerksomme på at forskerne hadde taushetsplikt. Det ble fortalt at de innsamlede dataene ville bli brukt til denne studien.

Når det kommer til krav på et privat liv så er den største trusselen at det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet (Jacobsen, 2015). Spørreskjemaet i dette studiet ble besvart med private ID-nummer som kun den enkelte elev viste hva var. Det var ingen klasselister som inneholdt både navn og ID-nummer.

Kravet til riktig presentasjon av data innebærer at vi presenterer dataene fullstendig der vi mener at det er viktig for å forstå resultatene. Forskeren skal ikke bruke resultatene tatt ut av sin sammenheng for å argumentere for noe som respondentene helt klart ikke har ment. Det er ikke lov å jukse med resultatene (Jacobsen, 2015). Dette har vært viktig i denne studien, og alle rådata er lagret, spørreskjema og studiens hensikt godt forklart. Det vil være mulig for andre forskere å gå igjennom datamaterialet og finne samme resultater. Analyse arbeidet er detaljert forklart i statistisk analyse avsnittet.

4.0 Resultatkapittel

Variablene ble tolket til å være normalfordelte utfra visuell evaluering av gjennomsnitt-median differanse, skewness, kurtosis, histogram og Q-Q plot. I den første delen av resultatkapitlet vil det først bli presentert deskriptive data for utvalgets variabler med gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach Alpha. Sist i dette kapitlet framstilles resultatene fra 2x2 repeated measures ANOVA av BPNS, GSE og SOC i figurformat.

Utvalget i denne studien besto totalt av 191 respondenter som alle var 8 og 9 klassinger, hvor 92 (48,4 %) av respondentene var jenter, 99 (51,6 %) av respondentene var gutter. Ved T1 var det ingen signifikant forskjell mellom test- og kontrollgruppene.

Tabell 1. Deskriptive data som inkluderer antall valide respondenters gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach's Alpha.

Testgruppe		N	M	SD	α
Pretest	BPNS	91	3,69	0,583	0,85
	GSE	91	2,81	0,646	0,83
	SOC	91	2,42	0,483	0,74
Posttest	BPNS	91	3,65	0,714	0,92
	GSE	91	2,60	0,829	0,83
	SOC	91	2,35	0,708	0,83
Kontrollgruppe					
Pretest	BPNS	100	3,60	0,578	0,85
	GSE	100	2,71	0,690	0,83
	SOC	100	2,34	0,626	0,74
Posttest	BPNS	100	3,68	0,682	0,92
	GSE	100	2,66	0,878	0,83
	SOC	100	2,28	0,654	0,93

N = valide respondenter, M = gjennomsnitt, SD = standard avvik, α = Cronbach Alpha, BPNS = Behovstilfredstillelse, GSE = Mestringsforventning, SOC = Opplevelse av sammenheng, Ingen statistisk signifikant forskjell mellom kontroll og testgruppe (independent samples t-test).

Tabell 1 framstiller deskriptiv statistikk på utvalget i form av utvalgets gjennomsnittscore og tilhørende standardavvik. Det var ingen signifikante forskjeller mellom gruppene (intervensjon vs kontroll) på T1.

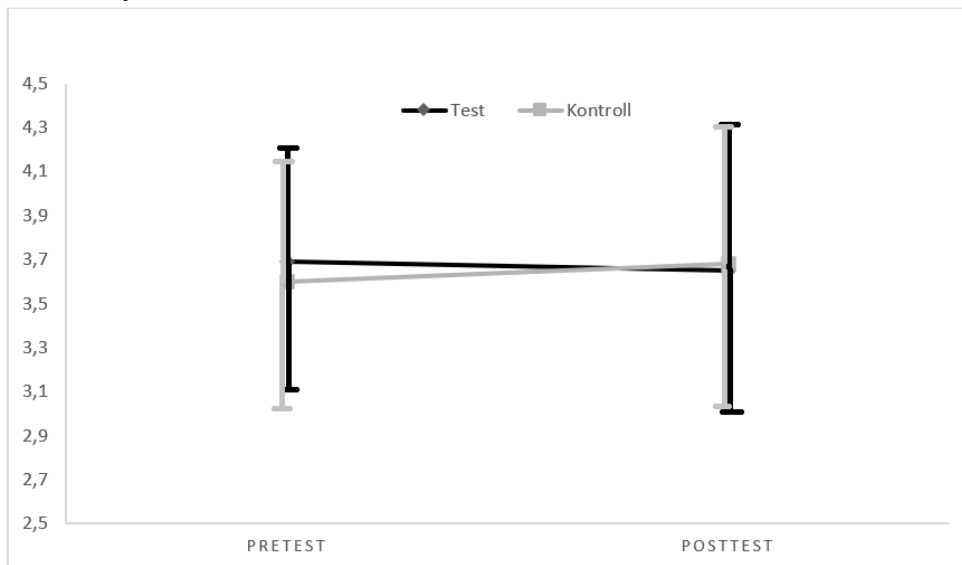
Tabell 2. Repeated Measures Anova

	Λ	$F(df_1, df_2)$	p	η_p^2
Behovstilfredstillelse	0,999	0,203 (2,191)	0,653	0,001
Mestringsforventning	0,969	5,953 (2,040)	0,16	0,031
Opplevelse av sammenheng	0,993	1,369 (0,012)	0,243	0,007

Λ = Wilks' Lambda, F = Tester multivariant effect, df_1 = Hypothesis df, df_2 = Error df, p = Signifikansverdi, η_p^2 = Partial Eta Squared.

Det vil videre bli vist en skjematisk oversikt over endringene i måleinstrumentene behovstilfredsstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng over tid.

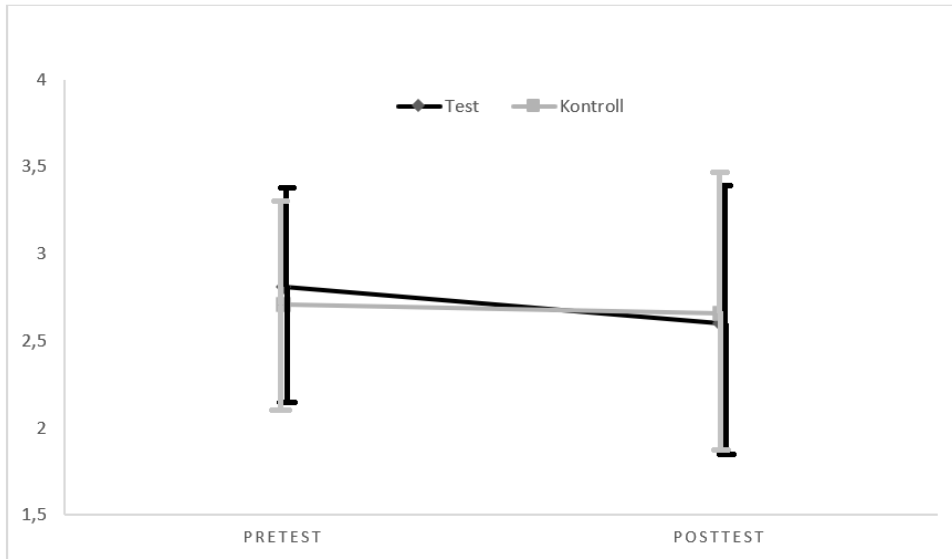
Behovstilfredsstillelse



Figur 9. Endringer i elevenes behovstilfredsstillelse, basert på gruppetilhørighet
N= 191, verdier oppgitt som gjennomsnitt og standardavvik, Pretest= måling av behovstilfredsstillelse etter pretest, Post test = måling av opplevd behovstilfredsstillelse etter intervensjonsperioden.

Som vist i tabell 2 var det ingen signifikant hovedeffekt fra T1 til T2, det vil si ingen endring over tid for elevenes behovstilfredsstillelse ($F = 0,203, p > 0,653$). Figur 9 viser videre ingen signifikant interaksjonseffekt, det vil si ingen forskjell mellom testgruppen og kontrollgruppen i endring over tid. Vi ser av figur 9 at gjennomsnittsscoren av behovstilfredsstillelse i pretest og posttest ikke viser signifikant forskjell mellom målingspunktene. Deskriptive data på standardavvik og gjennomsnitt fremstilles i tabell 1.

Mestringsforventning

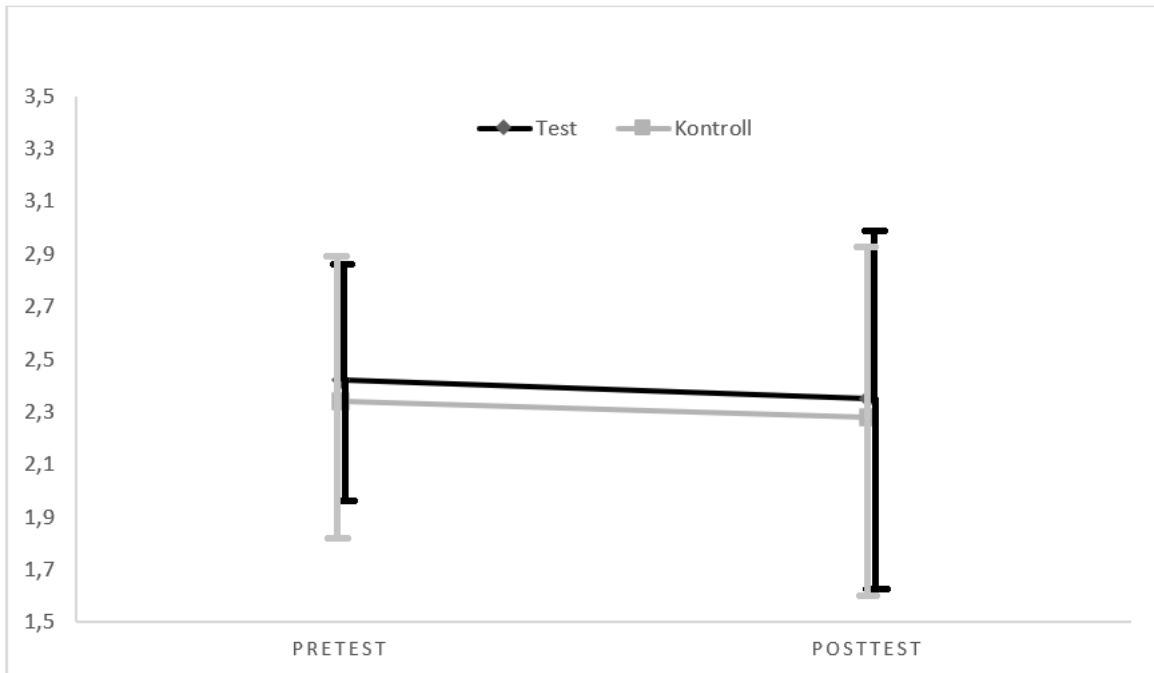


Figur 10. Endringer i elevenes tro på egne ferdigheter

N= 191, gjennomsnitt og standardavvik er presentert ved hvert punkt, Pretest= måling av mestringsforventning etter pretest, Post test = måling av opplevd mestringsforventning etter mestringsintervensjon.

Tabell 2 viser ingen signifikant hovedeffekt fra T1 til T2, det vil si ingen endring over tid for elevenes tro på egne ferdigheter ($F = 5,953, p > 0,16$). Figur 10 viser videre ingen signifikant interaksjonseffekt, det vil si ingen forskjell mellom testgruppen og kontrollgruppen i endring over tid. Vi ser av figur 10 at gjennomsnittsscoren på mestringsforventning i pretest og posttest ikke viser signifikant forskjell mellom målingspunktene. Deskriptive data på standardavvik og gjennomsnitt fremstilles i tabell 1.

Opplevelse av sammenheng



Figur 11. Endringer i elevenes opplevelse av sammenheng

N= 191, gjennomsnitt og standardavvik er presentert ved hvert punkt, Pretest= måling av opplevelse av sammenheng etter pretest, Post test = måling av opplevd sammenheng etter mestringsintervensjon.

Tabell 2 viser ingen signifikant hovedeffekt fra T1 til T2, det vil si ingen endring over tid blant elevenes opplevelse av sammenheng ($F = 1,369, p > 0,243$). Figur 10 viser videre ingen signifikant interaksjonseffekt, det vil si ingen forskjell mellom testgruppen og kontrollgruppen i endring over tid. Vi ser av figur 11 at gjennomsnittsscoren på opplevelse av sammenheng i pretest og posttest ikke viser signifikant forskjell mellom målingspunktene. Deskriptive data på standardavvik og gjennomsnitt fremstilles i tabell 1.

5.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å se om SAMM-metoden kan bidra til økt behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng i tilværelsen blant elever i ungdomsskolen. For å kunne forske på metodens effekt, ble noen av skoletimene til elevene i intervensjonsgruppen modifisert for å undersøke eventuelle endringer i studiens utfallsvariabler.

5.1 Generell diskusjon

Denne studien benyttet seg av SAMM-metoden som instrument for å se om utvalget fikk endret sin opplevelse av behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng etter å ha fulgt metoden i om lag to måneder. Resultatene viste ingen signifikante endringer på noen av utfallene, for verken testgruppe eller kontrollgruppe. Denne studien satt en kobling mellom behovstilfredstillelse (BPNS) og indre motivasjon, se figur 1. I følge Deci og Ryan (2002) vil elever som får dekket behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet øke sin indre motivasjon. Studien lyktes ikke med å forbedre elevenes behovstilfredstillelse, og det er av dette liten grunn til å anta endring i indre motivasjon. Antonovsky (2012) hevder at elever som opplever tilværelsen som begripelig, håndterbar og opplever mening med det de gjør vil ha økt mestring og velvære. Denne studien klarte ikke å endre elevenes opplevelse av tilværelsen som mer begripelig, håndterbar og meningsfull, så det er lite sannsynlig at elevene fikk økt opplevelse av sammenheng etter intervensjonen. Intervensjonen hadde også som mål å endre elevenes følelse av å være agent i eget liv, men resultatene etter analysene viser ingen signifikant endring mellom T1 og T2. Og siden studien brukte Banduras (1979) kobling mellom det å være agent i eget liv og økt mestringsforventning så er det grunn til å tro at mestringsforventningen ikke ble endret.

Intervensjonen brukt i studien ga ikke de forventede effektene på sentrale utfallsvariabler blant elevene. Det kan være mange årsaker til at et tiltak eller en intervensjon ender opp med å være virkningsløs. Resultatene fra denne studien kan være påvirket av mange aspekter, som blant annet utfordringer med måleinstrument, lengden på og intensiteten i intervensjonsperioden, introdusering av en ukjent arbeidsmetode for elevene, og at det er SAMM-veiledere og ikke lærere som gjennomfører intervensjonen. Kulturforskjeller mellom USA og Norge kan gjøre det vanskelig å overføre teori/studier fra USA over i en norsk kontekst. Det er nødvendig å drøfte disse potensielle faktorene. Før disse faktorene blir diskutert, drøftes studiens standardavvik.

Ved å se på standardavvikene i denne studien får man en indikasjon på spredningen i skårefordelingen. Ser vi på målingene så er det et høyere standardavvik under posttesten enn pretesten på alle tre studiens utfall (se tabell 1). Økning i spredning fant sted både i test- og kontrollgruppen. Gjennomsnittskåren på behovstilfredstillelse (BPNS) og mestringsforventning (GSE) var om lag like store for begge gruppene i pre- og posttesten. Test- og kontrollgruppen har et høyere standardavvik på posttest enn pretest. Forskjellene mellom pre- og posttest når det gjelder standardavviket er ikke store, og må derfor tolkes med forsiktighet. Men det kan tenkes at noen elever har hatt en god effekt, mens andre kan ha hatt en negativ effekt eller ingen effekt. Opplevelse av sammenheng (SOC) har et gjennomsnitt som er om lag like store for kontroll- og testgruppene i pre- og posttesten. Men på standardavviket skiller gruppene seg. Kontrollgruppen har et standardavvik som er tilnærmet uendret fra pretest til posttest, mens testgruppen har et høyere standardavvik på posttesten enn pretesten (se tabell 1). Forskjellene i testgruppen på standardavviket kan med forsiktighet tolkes som, at noen elever kan ha hatt god effekt, mens andre kan ha hatt en negativ effekt eller ingen effekt av intervensjonen.

Dette kan utfordre tanken om «one size fits all», en forståelse om at det finnes et pedagogisk verktøy som skal passe alle (Andersen et al., 2020). Det kan tenkes at det var elever som synes denne metoden var veldig nyttig, mens andre synes det var «kleint» og unyttig. I en klasse er det elever med ulike behov og ressurser, vi ser at gjennomsnittsskåren (Tabell 1.) i resultatkapitlet er høyt som gjør at studien må være oppmerksom på «ceiling-effect». Det at elevene skårer høyt på de utvalgte faktorene kan indikere at skolen allerede gjør mye bra for elevene når det kommer til livsmestring. En høy skårer gjør at det er vanskelig å forvente en forbedring, og det kan kanskje virke litt unødvendig å jakte denne forbedring. Men med å se på standardavviket og med å ha «one size fits all» i bakhodet kan metoden gi noen elever god nytte og siden resultatene ikke viser at intervensjonen har vært skadelig på gruppenivå vil det kunne tenkes at noen elever vil dra godt nytte av en slik metode. Med andre ord det er viktig å vite at denne studien kan ha hatt betydning for enkelt elever, som ikke avdekkes av de kvantitative målingene. Denne studien har ikke testet om enkelt elever har dratt nytte av intervensjonen da studien bare har sett på gruppenivå.

«Ceiling-effecten» måtte også tas hensyn til når de statistiske analysene skulle gjennomføres. For når en stor andel av studiedeltakerne skårer på maksimum nivå kan dette komplisere tolkningen og påvirke de statistiske analysene. Det kan tenkes at det ville vært hensiktsmessig og valgt en målemetode som var bedre tilpasset utvalget (Altman & Royston, 2006), og som

var mer sensitiv til endringer også i ytre deler av skalaen. Det er lite forskningsmessig dokumentasjon med valide resultater hvor det sees på universelle forebyggende studier om psykisk helse i Norge (Andersen, 2011). Så denne studien kan være nyttig når fremtidige studier skal planlegges.

Når det kommer til måleinstrumentene brukt i studien, finnes det mange potensielle feilkilder og det kreves erfaring og særdeles god planlegging for å styre unna flest mulige av disse (Ringdal, 2018). I denne undersøkelsen ble det brukt validerte spørreskjemaer for å minske risikoen for vage, ledende eller tvetydige spørsmål. For å se på effekten av SAMM-metoden, er det i denne studien brukt behovstilfredstillelse (BPNS), mestringsforventning (GSE) og opplevelse av sammenheng (SOC) som måleinstrument (se punkt 3.6 måleinstrument). Det kan godt tenkes at vi ikke har funnet riktig måleinstrument når vi ser etter effekten som SAMM-metoden har hatt på elevene. Et argument for dette er at generell mestringsforventning er basert på flere faktorer som for eksempel akademiske prestasjoner, og kanskje ikke sensitive nok til å måle den endringen som har vært på behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng (Hauge, 2014). Måleinstrumentene kommer også fra en amerikansk kontekst. Det er ikke utenkelig at kulturforskjellene er så store at det gir ulike utslag mellom USA og Norge på dette feltet. Ryan og Deci (2007) hevder at menneskers opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er en absolutt nødvendighet for å kunne både vedlikeholde og fremme indre motivasjon. Teorien har fått kritikk for utvalget av behovene og universalisme, hvorfor akkurat behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet? (Solberg, 2006). Er det slik at alle tre behovene som må være dekket hos alle mennesker for at de skal oppleve indre motivasjon? Det settes også spørsmålstejn ved om teorien kan overføres til andre kulturer, med begrunnelse i teoriens utvalg av behov og universalisme (Solberg, 2006).

Intervensjonen gjennomført i denne studien dreide seg kun om et begrenset antall økter knyttet til livsmestring, mens det som anbefales av Langeland og Horverak (2021) er at metoden i større grad får prege flere aspekt ved skolehverdagen som er sentrale ifølge fagfornyelsen av kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen av disse aspektene er at elevene lærer en metode for å håndtere medgang og motgang (2.5.1. Folkehelse og livsmestring), at de bevisstgjøres på hvordan de kan medvirke til å skape et godt læringsmiljø for hverandre (1.6. Demokrati og medvirkning), og at de lærer en metode for å lære å lære (2.4. Å lære å lære), og som gir informasjon til lærerne om behov elevene har generelt og i de ulike fagene. Under intervensjons perioden har det vært 4 økter der testgruppen har vært eksponerte for SAMM-

metoden, det kan tenkes at dette er en for liten eksponering til at vi kan forvente en signifikant effekt med tanke på SAMM-metodens mål.

SAMM-metoden er en mestrings- og motivasjonsmetode som tar sikte på at elevene skal foreta en ærlig selvrefleksjon, finne ut hva de egentlig ønsker, hvordan de skal komme dit og hva som hindrer dem i å gjøre det (Langeland & Horverak, 2021). Dette står i kontrast til mye av dagens skole som er preget av at elevene er passive mottakere av kunnskap (Jordet, 2020). Skolen er preget av en instrumentalistisk tenkning hvor tankegangen er hva slags midler som bidrar til å nå definerte læringsutbytter (Løvlie, 2016). En fare ved dette er at elever blir opplært i en instrumentell prosess hvor de skal nå et mål uten tanke på at selve læringsaktiviteten har en egenverdi (Langeland & Horverak, 2021). SAMM-metoden forsøker å skifte fokus fra måleresultater til det å ha fokus på hva som har verdi for den enkelte. Et slikt skifte av fokus kan tenkes å behøve en lengre intervensjonsperiode enn to måneder. Det kan tenkes at det er en intervensjon som ligger så langt fra dagens arbeidsmetode at det i starten vil kunne skape forvirring hos elevene, noe som kan gi lavere resultater.

En annen interessant forskjell mellom denne studien og andre studier av behovstilfredstillelse, mestringsforventning eller opplevelsen av sammenheng, er det relativt ambisiøse målet for intervensjonen. SAMM-metoden har som mål å hjelpe elever med å bedre behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng. Dette er en intervensjon som ønsker å endre flere utfall, mens de fleste andre studier har en intervensjon med en hensikt om «bare» å endre på et av utfallene. Det kan tenkes at det å jakte på flere utfall under samme intervensjon kan gjøre det vanskeligere å treffe på noen av dem.

Mange studier som viser en signifikant endring på behovstilfredstillelse er utført borte fra praksisfeltet og mer spesifikt rettet mot et utfall (Boggiano & Ruble, 1979; Deci, 1971). Noen studier lar en gruppe få strenge kontrollerte instruksjoner og en annen mer frihet til å finne løsninger selv. Disse studiene er blant de mest siterte innenfor selvbestemmelsesteorien og sier at kontrollerende strategier reduserer elevenes følelser av selvbestemmelse (Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). To forskjeller på disse metodene og SAMM-metoden er at de har lengre intervensjonsperioder hvor allerede kjente lærere utøver intervensjonen (Ryan & Grolnick, 1986), i denne studien har vært en kortere intervensjonsperiode med SAMM-veiledere som ikke er kjente for klassen. Det bør også nevnes at SAMM-metoden ikke søker en umiddelbar eller lineær årsak og effektrelasjon mellom læreratferd og elevengasjement, men arbeider mot gradvis framvekst av nye mønstre (Langeland & Horverak, 2021). Det finnes på

det lite dokumentasjon på den langsiktige virkningen på hvordan lærerens atferd virker på elevenes motivasjon, bortsett fra i retrospektiv minne fra elever som minnes favoriserte lærere (Shoaib & Dornyei, 2005; Lamb & Wedell, 2015).

5.2 Metodisk diskusjon

Gjennom bruk av ulike metoder kan en samle inn empiri om virkeligheten. Det er lett å forledes til å tenke at metode kun er et teknisk hjelpemiddel, en slags oppskrift for hvordan studier skal gjennomføres (Jacobsen, 2015). Det kan være ulike oppfatninger om hvordan virkeligheten er, derfor er det nødvendig å redegjøre for studiens vitenskapelige ståsted. Denne studiens virkelighetsoppfatning (ontologien) har en naturvitenskapelig ramme, der de objektive og verdifrie observasjonene er virkeligheten (Ringdal, 2018). Empirien i studien er datainnsamlinger som baserer seg på objektive tall, og kunnskapen (epistemologien) har objektive målinger i form av spørreundersøkelser (Ringdal, 2018).

I enhver studie er det viktig med åpenhet rundt metodiske valg og at eventuelle svakheter i resultatene blir redegjort for og drøftet (Jacobsen, 2010). Det er viktig at studiens funn er åpne for innsyn slik at funnene kan drøftes (Jacobsen, 2010). Slik transparenthet gjør det mulig å sikre at studien og eventuelle funn er etterprøvbare.

Denne studien bruker SAMM-metoden som eksperimentell betingelse, for å avdekke om det finnes årsakssammenhenger mellom å anvende denne metoden og elevers opplevelse av behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Studien hadde problemer med å oppfylle kriteriet om tilfeldig trekning av personer til en testgruppe og en kontrollgruppe, derfor ble forskningsdesignet kvasieksperiment valgt (Jacobsen, 2015). Eksperimentelt forskningsdesign har et fortrinn i forhold til andre design ved at forskeren kan manipulere forholdene i den aktuelle forskningssituasjonen (Thomas et al., 2005). I en slik studie vil alltid være et spørsmål om testgruppen og kontrollgruppen er sammenliknbare i utgangspunktet. Dette kan også være en svakhet fordi mangel på tilfeldig utvalg kan påvirke resultatet (Jacobsen, 2015). Det positive i denne studien var at testgruppen og kontrollgruppen var relativt like store, at det var like mange 8. klasser og 9. klasser i begge gruppene, at alle skolene var fra Agder og at frafallet var nokså likt i både test – og kontrollgruppen. Det ble heller ikke funnet signifikante forskjeller mellom gruppene på utfallmålene ved pretest.

Denne studien hadde et bekvemmelighetutvalg, som gjør at studiens resultater har begrenset generaliseringsevne (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette er en strategi som ofte blir brukt i forskning, men er den minst ønskelige av utvalgsstrategiene (Johannessen et al., 2011). Skal en studie gjøre statistiske generaliseringer, må det være en tilfeldig utvelgelse av utvalget (Johannessen et al., 2011). Måten utvelgelsen av utvalget ble gjennomført i denne studien var at prosjektleder i SAMM inviterte skoler gjennom HBS-nettverket (Helsefremmende barnehager og skoler) til å delta i forskningen, og generaliseringen må derfor gjøres med forsiktighet. Når denne studien bruker bekvemmelighetsutvalg kan utvalget avvike systematisk fra totalpopulasjonen, det kan være relevante grupper som ikke blir inkluderte eller er under- eller overrepresenterte som gjør generaliseringsmulighetene mindre (Johannessen et al., 2011).

Det var om lag 40 % av test- og kontrollutvalget som ikke oppfylte utvalgskriteriene, som var å delta på både T1 og T2 og ha samme ID-nummer på begge testene. Frafall er ganske vanlig utfordring ved gjennomføring av studier (Jacobsen, 2005). Frafallet kan skyldes at noen ikke ønsker å delta, noen hopper av underveis eller at de ikke oppfyller utvelgelseskriteriene. Et stort frafall blant respondentene kan gjøre noe med datamaterialets tyngde, både når det gjelder tap av presisjon og gjennom mulig skjevhet i utvalgets representativitet (Hellevik, 1991). Frafallet i studien gjør at utvalget kan være selektivt, det kan tenkes at elever med sterke ressurser er mer tilbøyelige til å gjennomføre en spørreundersøkelse (Cui, 2003). Det kan også tenkes at studien for eksempel ikke har nådd fram til elevene med lav mestringsforventning. Det er naturlig å anta at desto høyere mestringsforventning den enkelte har, desto mer sannsynlig er det at vedkommende vil delta i en spørreundersøkelse. Individuer med høy mestringsforventning har lettere for å utfordre seg selv og er mer selvsikre (Luthans & Youssef, 2007). De elevene som sliter med å forstå innhold i spørreundersøkelser vil gjerne droppe ut av forskningen, det samme gjelder for elever som finner tematikken uinteressant eller at de ikke finner det relevant for dem (Cui, 2003; Fowler et al., 2008).

Det er viktig for en pålitelig utregning av de statistiske analysene at utvalget har et tilfredsstillende antall respondenter (Halvorsen, 2002). Utvalg på omkring 50-100 respondenter vil i mange sammenhenger kunne være tilstrekkelig for å kunne generalisere (Ringdal, 2018). Denne studien hadde 191 respondenter, dog har det mye å si hvor stor den potensielle effekten en leter etter er (effektstørrelse). Grunnet manglende tidligere forskning var det vanskelig å forutse effektstørrelser på forhånd, og styrkeberegninger i forkant av studien var lite hensiktsmessig.

En svakhet med studien kan være at alle dataene er samlet inn via selvrapportering. Ved bruk av data samlet inn på denne måten må studien være oppmerksom på «social desirability responding». Det er en type respons bias hvor respondentene kan ha en tendens til å svare på spørsmålene med svar de tror studien ønsker (Sandal, 2004). Dette kan gi over- og underrapportering og må derfor tolkes med forsiktighet (Johannessen et al., 2011). Et viktig tiltak for å sikre studien mot denne typen respons bias var å informere elevene om at studien ville være anonym. Det viktige når man benytter seg av spørreskjemaer i form av en pretest og posttest, er at man kan spore de ulike elevene som har deltatt på begge testene. Dette ble i denne studien gjort ved at hver enkelt elev laget seg et eget firesifret nummer slik at de kunne bruke dette under begge testene, samtidig som de forble anonyme. Det var bare eleven selv som visste hvilke sifre koden deres hadde. En utfordring her ble at mange av elevene ikke husket hvilket nummer de hadde benyttet seg av i pretesten slik at det ble utfordrende å spore elever som hadde deltatt i begge testene.

En rekke studier viser at en god relasjon mellom elev og lærer har betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring (Katz et al., 2010; Skinner et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wentzel et al., 2010). En svakhet med denne studien er at det var 3 ulike SAMM-veiledere som gjennomførte intervensjonen. SAMM-metoden er dynamisk og hensikten med metoden er at en starter der elevene er, og jobber i den retningen det er behov for i den individuelle klassen (Langeland & Horverak, 2021). Ved å bruke SAMM-veiledere som ikke kjente klassen fra tidligere, kan det tenkes at mangel på relasjon kan ha påvirket resultatene. En vellykket intervensjonsstudie trenger vedvarende samarbeid med lærere, ikke bare det å få tilgang til klasserommet (Lamb, 2017).

De første øktene er gjerne ganske like når en følger veiledninger utarbeidet i SAMM. Etter hvert blir gjennomføringene mer ulike i de ulike klassene, basert på hvilke behov klassen har. For eksempel kan en etter de første rundene velge å fortsette med metoden i enkelte fag, eller ha mer fokus på det sosiale i klassen (Langeland & Horverak, 2021). Når forskjellene mellom gruppene som gjennomfører SAMM-metoden blir store, blir det vanskelig å opprettholde strengt kontrollerte betingelser for intervensjonen (Johannessen et al., 2011). Dette gjorde at prosjektleder i SAMM valgte en veldig kort tidsperiode for intervensjonen, til tross for at tidligere studier i prosjektet har konkludert med at det er viktig å gjennomføre metoden over en lengre periode, gjerne med hyppige gjentakelser (Horverak & Aanensen, 2019; Horverak et al., 2020). Ved å begrense tidsperioden, minsket en samtidig mulighet for at gjennomføringen av SAMM-modellen rakk å vokse seg svært ulike fra klasse til klasse. Rent metodisk så er den

korte intervensjonen bra, men en ulempe i det kliniske perspektivet som gir lavere ytre validitet. (Johannessen et al., 2011).

Skoleåret 2018-2019 ble SAMM-metoden gjennomført gjennom en lengre periode, og en justerte metode litt ut fra behovene i de ulike gruppene (Horverak & Aanensen, 2019). Evalueringer (se vedlegg 5) samlet inn våren 2019, viste at en stor andel elever responderte positivt på metoden (Horverak & Aanensen, 2019). På evalueringen svarte 82,5 % at de var fornøyde med metoden, 53 % oppgav at de var mer motiverte, 42 % at de var blitt bedre til å planlegge og 75 % at de fulgte planene sine. Høsten 2019, da gjennomføringen av metoden var mer rigid og tidsbegrenset, viser evalueringer at elevene ikke opplevde metoden som like nyttig (Horverak, 2020). 46 % var fornøyde eller veldig fornøyde med metoden og 24 % var litt fornøyde. 43 % oppgav på evaluering at de var blitt mer motiverte, 44 % at metoden hjalp dem til å finne ut hva som var viktig til å prioritere, mens bare 33 % oppgav at de fulgte egne planer. Dette kan tyde på at det å tilpasse en dynamisk metode til å være en mer rigid metode for bruk i et eksperimentelt design, påvirker elevenes opplevelse av metoden. Det viser også behovet for en lengre intervensjon for at en skal skape en endring i elevenes atferd, og at forskning i strengt kontrollerte studiedesign kan redusere den ytre validiteten; overførbarheten til praksisfeltet (Feltz et al, 2008).

I kvantitativ forskning er det alltid være viktig å reflektere over hvilke grep som bør gjøres for å styrke studiens validitet (Thomas et al., 2005). Det er mange spørsmål i denne studiens undersøkelse og det er avgjørende for validiteten at det er samsvar mellom den teoretiske definisjonen og den operasjonelle definisjonen. Alle elevene fikk mulighet til å spørre hvis det var noen begreper de lurte på, men det var ikke så mange som benyttet seg av denne muligheten. Det er vanskelig å sikre seg at alle elevene fullt ut forsto meningen med spørsmålene. Elevene fikk en forklaring på hvordan spørreskjemaene var utformet og at de bare kunne velge et svars alternativ per spørsmål. For å unngå feilkilder med «social desirability response», ble det opplyst at elevenes besvarelser skulle være fullstendig anonyme, og at det var viktig for forskningen at elevene besvarte spørsmålene ærlig (Polit og Beck, 2010). Om begrepene er gyldige eller ikke, handler også om de er gyldige i forhold til problemstillingen (Chronbach, 1984). I denne studien brukes validerte spørreskjema som er til hjelp for å oppnå innholdsvaliditet. Når begrepsvaliditeten blir vurdert i forhold til empiriske data, slik som i denne studien, betyr det i grove trekk at en undersøker om det er samsvar mellom de operasjonaliserte begrepene og teorien i studien (Kitterød, 1995).

Validitet og reliabilitet er viktige begreper i kvantitative studier. En trussel mot å oppnå tilstrekkelig validitet og reliabilitet, er at forskeren velger feil problemstilling slik at den må endres underveis (Johannessen et al., 2011). Problemstillingen har vært uendret hele veien i denne studien.

Begrepet indre validitet forstås som hvilke konklusjoner en kan trekke om årsakssammenheng fra variabel til variabel. Jeg ønsket å undersøke om SAMM-metoden i ungdomskolen har effekt på ungdommens opplevelse av behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Med andre ord ønsket jeg å se om det er en årsakssammenheng mellom elever som blir eksponert for SAMM-metoden og elevens opplevelse av behovstilfredstillelse, mestringsforventning og opplevelse av sammenheng i tilværelsen.

Den interne validiteten sier noe om hvor stor kontroll forskeren har på alle variablene som kan påvirke resultatene. Jeg har brukt pre- og postmålinger samt bruk av kontrollgrupper for å kunne styrke den interne validiteten. Det beste hadde vært en randomisering eller tilfeldiggjøring av utvalget i en kontroll- og testgruppe (Johannessen et al., 2011), men det har ikke vært mulig med randomisering av elever og skolene i denne oppgaven. Skolene har selv valgt å være med, enten som kontrollskole eller som testskole.

Hvordan de ulike målingen T1 og T2 har blitt gjennomført i test- og kontrollgruppene kan også være en trussel mot den indre validiteten (Trochim & Donnelly, 2007). I denne studien var det som nevnt tre ulike SAMM-veiledere som gjennomførte T1 og T2. SAMM-veilederne var godt samkjørte og var på forhånd enige om hvordan gjennomføringen av intervensjonen skulle foregå. Tidspunktet for gjennomføringen var relativt lik. En kan likevel ikke utelukke at små nyanser i gjennomføringene kan ha påvirket resultatet, men det er rimelig å anta at en slik potensiell påvirkning er av for liten grad til å være betydningsbærende for studien.

En annen form for validitet er ytre validitet og da tenker en på gyldighetsområdet, om forskningen er generaliserbar (Kleven, 2002). Ytre validitet i denne studien omhandler skolene som har vært med i forskningen kan representere norske ungdomskoler. Det var prosjektleder i SAMM som inviterte skoler gjennom HBS-nettverket til å delta i forskningen. Det var kun skoler i Agder som ble spurt og svarte ja til deltakelse, så dette kan representere en skjevhet i utvalget (Johannessen et al., 2011). Det var både store skoler med nærmere 400 elever og små skoler med mindre enn 100 elever i utvalget. Når det gjelder ytre validitet er det vanlig å skille mellom statistisk generalisering og skjønnsmessig generalisering i kvantitativ metode (Kleven,

2002). En statistisk generalisering er avhengig av et tilfeldig utvalg, noe som er sjeldent innenfor dette fagfeltet og som heller ikke oppfylles i denne studien (Kleven, 2002; Jacobsen, 2015). Valg av utvalg ble gjort av praktiske hensyn og kan sies av være formålstjenlig utvalg (Polit & Beck, 2018). Det at deltakelsen er frivillig medfører i seg selv et representativt problem. Gjennomføring av pretest kan svekke den ytre validiteten ved at respondentene i forkant av intervensjonen kan bli mer bevisst på den kommende forskningen (Thomas et al., 2005).

Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2018, s. 96). «*Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet og gjøre.*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet handler om at studien får samme resultat ved flere målinger og på ulike tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler med andre ord om hvor pålitelige målingene er (Ringdal, 2018). Tilfeldige målefeil kan påvirke reliabiliteten i forskningen (Ringdal, 2018). Målefeil i datamaterialet kan komme fra både innsamlingsprosessen og databehandlingen. Det har vært ulike personer fra SAMM som har lest opp spørsmålene i klasserommene, noe som kan gjøre at det har vært mindre betydningsfullt for resultatene hvem som har ansvar for innsamlingen av dataen. Alle som leste opp spørsmålene hadde sammen opplæring i teorien bak spørsmålene. Alle elevene på samme skole besvarte spørreundersøkelsen samtidig for å unngå at de skulle påvirke hverandre. Elevene ble også oppmuntret til å spørre underveis hvis de ikke forstod spørsmålene.

Det at man bruker validerte spørreskjemaer der alle elever får like spørsmål, styrker reliabiliteten og troverdigheten i undersøkelsen (Jacobsen, 2015). Det ble brukt validerte spørreskjemaer som er tilgjengelige for alle, og som er sjekket at måler det vi ønsker skal måles: behovstilfredsstillelse, meststringsforventning og opplevelsen av sammenheng. Cronbach's Alpha ble målt og dette er den mest brukte metoden for å undersøke spørsmålenes reliabilitet gjennom å se den interne konsistensen mellom spørsmål som skal måle det samme (Hilton et al., 2014).

Det var i alt 44 spørsmål som elevene skulle besvare og som de skulle krysse av et gradert svar på. For mange ungdommer kan dette oppleves som utfordrende, noe som igjen kan ha ført til at de kanskje har vært litt mindre reflekterte utover i undersøkelsen.

Det er i denne studien mulighet for å gjøre type 1 og type 2 feil. Denne studien har ingen signifikante funn så det er ikke fare for type 1 feil. Når det gjelder type 2 feil er det avhengig

av to faktorer. Et stort antall respondenter (N) gir mindre mulighet for type 2 feil, men et lavt signifikansnivå fører til større sannsynlighet for type 2 feil (Kleven, 2011). Denne studien har et signifikant nivå på 0,05 og et utvalg på 191 respondenter. Ut fra trendlinjene for de to gruppene, på alle studiens variabler, er det lite som tyder på at en gjør type 2 feil i denne studien.

6.0 Konklusjon

Teama for denne studien er livsmestring i skolen. Lav eller manglende motivasjon har lenge vært et tema i skoledebatten. De siste årene er også livsmestringsbegrepet kommet inn i lærerplanen, som har resultert i at det har dukket opp ulike pedagogiske verktøy. Målet med verktøyene er å bedre elevers motivasjon og styrke den psykiske helsen til elevene i skolen. Formålet med studien var å skaffe mer kunnskap om effekten ved bruk av slike pedagogiske verktøy i skolen, og et ønske om å bidra til fokus på nødvendigheten av valide forskninger på et relativt nytt forskningsfelt hvor det foreligger lite forskningsmessig dokumentasjon (Andersen, 2011).

Studien undersøkte SAMM-metodens påvirkning av motivasjon og mestringsforventning for ungdomsskoleelever. Ved å bruke teorien bak SAMM-metoden ble behovstilfredstillelse (BPNS), mestringsforventning (GSE) og opplevelse av sammenheng (SOC) valgt som måleverktøy for å se effekten SAMM-metoden på ungdomsskoleelever. Denne studien ble gjennomført som et kvasieksperiment med test- og kontrollgrupper. Enkelte av skoletimene til testgruppen ble manipulert med SAMM-metoden, samtidig som en kontrollgruppe ikke fikk noen form for manipulasjon. Resultatene fra studien viste ingen signifikant forskjell mellom test- og kontrollgruppene etter intervensjonsperioden var gjennomført.

Studien viste at de fleste elevene ved T1 hadde en god motivasjon og mestringsforventning. Men standardavviket viste at det var en spredning i skårefordelingen, noe som kan tyde på at noen elever vil kunne ha nytte av et slikt verktøy. Denne studien har bare sett på effekt på gruppe nivå, standardavviket viser at det vil være hensiktsmessig å se på SAMM-metoden også fra et individnivå. Det vil være interessant å se hvilke grupper elever som har effekt av en slik intervensjon, hvilke mekanismer som bidrar til eventuelle effekt (for noen) og om langtidseffekten kan være bedre enn korttidseffekten. Etter lesning i Ungdata undersøkelsene vil det å ha fokus på å styrke unges psykiske helse være nødvendig. Da det er lite dokumentert valid forskning på feltet er det viktig å ikke slipper tak i tematikken, men fortsette å lete etter svar.

Denne studien har vist at forskning i strengt kontrollerte studiedesign kan redusere overførbarheten til praksisfeltet. Funn fra studien viser behov for ytterligere praksisnære studier med bruken av livsmestringsmetoder i skolen. Skolen er en godt egnet arena for å jobbe med forebyggende tiltak, og det vil være hensiktsmessig å forske sammen med lærerne ute i det naturlige praksis feltet. Dette gir denne studien en potensiell nytteverdi og forskningsområdet

er svært spennende. Det foreligger lite forskning i form av intervensjoner på feltet. Basert på varighet og hvem som utførte intervensjonen, kan det være av interesse å gjennomføre en longitudinell intervensjonsstudie hvor lærere gjennomfører det pedagogiske verktøyet som en integrert del av øvrig virksomhet. Det er evidens for at tidlig innsats hjelper for unge med psykiske plager og at det kan hindre gjentatte alvorlige sykdomsperioder (Heiervang et al., 2007).

Det knyttes usikkerhet rundt det å bruke et måleinstrument utarbeidet for en amerikansk kontekst, da det kan gi ulike utslag i en norske kontekst versus en amerikansk. Det vil derfor kanskje være hensiktsmessig å se på muligheten for å utarbeide et måleinstrument i norsk kontekst som har som mål å måle elevers motivasjon og mestringsforventning i en naturlig setting. Det vil kunne være av nytteverdi å se på måleinstrumentene om de klarer å fange opp de ulike effektene som intervensjonen har på respondentene. Antonovsky (2018) skriver i sin bok at OAS-instrumentet er utviklet for voksne, så det vil være behov for å utvikle et OAS-instrumentet for unge.

Studier på effekten av ulike livsmestringsmetoder bør anses som viktig og håpet er at dette arbeidet kan bidra til ny og bedre forskning på dette området.

Kilder

- Altman, D. G. & Royston, P. (2006). The cost of dichotomising continuous variables. *Bmj*. 2006;**332**:1080. doi: 10.1136/bmj.332.7549.1080.
- Andersen, B. J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Soc Sci Med* 199336725–733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z).
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Antonovsky, A. (2018). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2016). Ungdata 2016: Nasjonale resultater (NOVA Rapport 8/16). NOVA
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale Resultater 2019 (NOVA Rapport 9/2019). Oslo: NOVA, OsloMet. <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019- Nettversjon.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bauer, G. F., & Jenny, G. J. (2007). Development, implementation and dissemination of occupational health management (OHM): Putting salutogenesis into practice. I S McIntyre & J. Houdmond (Red.), *Occupational health psychology. European perspectives on research, education and practice*. ISMAI.
- Berg, B. J. N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Boggiano, A. IC, & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overconfidence effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology* 37. 1462—1468.

- Bonsaksen, T., Hustadnes, A. L., Axelsen, P. M. & Bjørnsborg, E. (2011). *Læring og mestring ved sykelig fedme. Utvikling av lærings- og mestringskurs ved Oslo Universitetssykehus, Aker [Learning and coping with morbid obesity. The development of health education courses at Oslo University Hospital, Aker]*. *Sykepleien*, **99**: 58–60.
- Botnen, E. S. & Skorstad, B. (2013). *Etikk- til refleksjon og handling i sosialt arbeid* (3.utg.). Gyldendal akademiske forlag.
- Bratlid, D. (2004). Forskning på barn – har vi krysset en grense eller to?. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, *s 124(4)*, 510-512.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Rand McNally.
- Cui, W.W. (2003). Reducing Error in Mail Surveys. *Practical Assessment, research and Evaluation*, 8 (18). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=18>.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing*. Harper and Row.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 18, 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior.” *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol 27(8) Aug 2001, 930 942.

- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksson, M. & Lindstrøm, B. (2006). Antonovskys sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61(11), 938-944. Doi:10.1136/jech.2005.041616.
- Feltz, D. L., Short, S. E. & Sullivan, P. J. (2008) *Self-efficacy in sport. Research and strategies for working with athletes, team, and coaches*. Human Kinetics.
- Fowler Jr., Floyd J. & Cosenza, C. (2008). Writing effective questions. I E. D. de Leeuw, J. J. Hox & D. A. Dillman (red.), *International Handbook of Survey Methodology* (s. 136-160). Lawrence Erlbaum Associates
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (15 utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Cappelen akademiske forslag.
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Heiervang, E., Stormark, K. M., Lundervold, A. J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M.B., Ullebo, A.K., Plessen, K. J., Bjelland, I., Lie, S. A. & Gillberg, C. (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8- to 10-year-olds: an epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *J of the Am Acad Child & Adolesc Psychiatry*. 46: 438-447.
- Hilton, P. R., McMurray, I. & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. Routledge.
- Horverak, M. O. & Aanensen, M. (2019). Decreased motivation and increased mental illness among young people – a need for teaching life mastery skills in school. *The 7th European Conference on Education, Independence & Interdependence, official conference proceedings*, s. 239–251. <https://papers.iafor.org/submission52464/>.

- Horverak, M. O. (2020). Developing resilience and life mastery skills in the classroom – a multiple case study comparing a Norwegian and Peruvian context. *The 5th IAFOR International Conference on Education – Hawaii2020 Official conference proceedings*, s. 31–44. <https://papers.iafor.org/submission53632/>.
- Horverak, M. O., Aanensen, M., Langeland, G. M., Olsbu, I. & Päplow, T. M. & (2020). Systematic motivation work in the language classroom – an action research study from southern Norway. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 8(1), 55–80. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v8i1.484>.
- Hull, C. L. (1943). The problem of intervening variables in molar behavior theory. *Psychological Review*, 50(3), 273–291. <https://doi.org/10.1037/h0057518>.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3.utg.). Cappelen Damm akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse-og sosialfagene*. Høyskoleforlaget.
- Jones, I. (2015). *Research methodes for sport studies* (3.utg.). Routledge.
- Johannessen, A. & Tufte, P.A. (2002). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johannesen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3.utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kaiser, S. & Strøm, H. K. (2018). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Sense of Coherence [SOC-13]. *PsykTestBarn*, 1:1.doi: 10.21337/0056.
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78, 246–267.
- Kitterød, R. H. (1995). *Funksjonsnivå og hjelpebehov blant brukere og ikke-brukere av pleie- og omsorgstjenesten i kommunen*. Statistisk Sentralbyrå, rapport 57/95.
- Kleven, T. A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Langeland, E. (2017). *Salutogenese – teori og praksis*. <https://www.napha.no/content/14219/Salutogenese---teori-og-praksis>.
- Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021). *Hvordan legger til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskolen og videregående skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lamb, M. and Wedell, M. (2015) Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research* 19 (2), 207-224.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346.

- LNU. (2017). Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>.
- Lund, T. (1996). *Metoder I kausal samfunnsforskning: En kortfattet og enkel innføring*. Universitetsforlaget.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). *Emerging positive organizational behavior*. Journal of Management, 33(3), 321.
- Løgstrup, K. E. (1972). *Norm og spontanitet*. Gyldendal.
- Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 343-354). Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, E. (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Nordisk ministerråd.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. Fhi-rapport nr. 1. Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Mestring.no. (2020). The General Self-Efficacy Scale (GSE). Hentet fra <https://mestring.no/laerings-og-mestringsaktivitet/evaluering-av-aktivitet/standardiserte-sporreskjemaer/the-general-self-efficacy-scale-gse/>.
- Mørch, W-T. (2020). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. <http://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>.
- Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. <https://tidsskriftet.no/2014/11/gjesteskribent/skolens-betydning-det-videre-livsløpet>.
- Nordkvelle, S. (2008). *Vendepunktet*. (Masteroppgave, universitetet i Oslo). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32041/Susannemasteroppgave-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- NOU (2015:8). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning Lastet ned fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>.
- Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(02), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>.
- Polit, D.F. & Beck, C.T. (2010). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice* (7.utg.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Polit, D. F. & Beck, S. T. (2018). *Essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice* (9.utg.). Pa Wolters Kluwer.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I Deci, E. L. & R. M. Ryan. *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I S. H. Hagger and N. L. D. Chatzisarantis. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 1-21.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Røysamb, E., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1998, Oppdatert 8. jan 1999). Norwegian Version of the General Perceived Self-Efficacy Scale. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/norway.htm>.

Sandal, L. G. G. M. (2004). Sosial ønskerdighet: Marlowe-Crowne Social Desirability Scale i norsk forkortet utgave.
https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/40525801/Social_onskverdighet_Marlowe-Crowne_Socia20151130-16043-akygle.pdf?1448950064=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSocial_onskverdighet_Marlowe_Crowne_Soci.pdf&Expires=1619898106&Signature=gbEvzQPRsftOGFr0MQH5EfKlbRrs62MGxH4V Vru4DFPqh2WGYsMx-1tsibM1IT3RiiVqh~Pi4R4fhZCoRTEC0eiYkB3pIdanssJQ0VCI7RumVqh~PM1y-kZrReNsW3-x8qnQnsNzVIXEz3qQ-OO-lev5A9oj68ERqyRoLCxi752MNKz86gCyeC77MhKMhYaLJO~u6gdmRHdMz-UvSxPAM52CpBuItcTDWuGJp2cgDUHtB88QodEmtA50YcMG8BiHuZDV9YhO9M BK9yKqIWYW1w1M7JCv7~e9w08-FlnAV~9TQ7HXRTLzpzI8dxGmsJHlotho9AmofOjjWTrj3RsjiQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Pedlex.

SAMM. (u.å.). Om prosjektet. Hentet 04. oktober 2020 fra <https://samm.uia.no/about/>.

Schistad, H. & Bergstøl, A. (2007). *Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse og opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet*. (Hovedoppgave, Universitetet i Bergen).
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2856/42369500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
:

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* (red.). OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.

Shadish, W. R., Cook, D. T. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

- Shoaib, A. & Dornyei, Z. (2005). Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson & D. Nunan (eds.), *Learners' stories*. University of Cambridge, 22–41.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2013). «Lærer –elev-relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring». *Bedre skole, nr 1-2013*.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillian Publishing LT.
- Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765–781.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*, NOVA Notat 4/16. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Solberg, P. A. (2006). *Autonomistøtte, personlige mål og subjektiv velvære: en empirisk studie blant norske toppidrettsutøvere basert på selvbestemmelsesteorien*. Oslo, NIH masteroppgave: NIH trykk.
- Sælebakken, A. (2018). *Livsmestring I skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thomas, J., Nilson, & Silverman, J. S. (2005). *Research Methods in Physical Activity*. Human Kinetics.
- Topland, B. & Dksslvik, E. M. (2010). Meninger fra klasserommet: analyse av Elevundersøkelsen 2010. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Elevundersokelsen-2010---en-analyse-av-resultatene/>.
- Trochim, W. & Donnelly, J. P. (2007). *The research methods knowledge base* (3.utg.). Atomic Dog Publishing.
- Udir. (u.å.). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 04. oktober 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>.

- Uthus, M. (red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. I Uthus, M. Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. NOVA Rapport 12/2010.

Vedlegg

Vedlegg 1 Søknad NSD

4.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 321130

Sist oppdatert

15.02.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Systematisk arbeid med motivasjon

Prosjektbeskrivelse

I prosjektet jobber vi med å utvikle en metode for motivasjon i klasserommet, mer spesifikt i grunnskole. Det går ut på at elevene identifiserer egne mål, suksessfaktorer, hindringer, og finner løsninger for å jobbe mot målene sine.

Fagfelt

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5c38779a-e1d2-46b8-a2cb-d5599373af4e>

1/5

Andre fagfelt

Ekstern finansiering

- Andre

Annen finansieringskilde

Prosjektet er del av Helsefremmende Barnehager og Skoler, et tiltak støttet av Helsedirektoratet

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Behandlingsansvar**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for fremmedspråk og oversetting

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrunn Askland, sigrunn.askland@uia.no, tlf: 90990922

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Tredjepersoner**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Foreldre informerer lærer, som gir beskjed videre til prosjektleder for SAMM i Birkenes, som igjen informerer forsker.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De kan spørre lærer.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling****Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig

- Andre med tilgang til opplysningene

Hvilken andre har tilgang til opplysningene?

Prosjektgruppa i SAMM. samm.uia.no

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres

Varighet

Prosjektperiode

18.01.2019 - 01.07.2019

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

<https://meldeskjema.nsd.no/ekspor/5c38779a-e1d2-46b8-a2cb-d5500373af4e>

4/5

Tilleggsopplysninger

Avklaring av roller: Jeg, Sigrunn Askland, vil være ansvarlig forsker, men prosjektet gjennomføres i samarbeid med en student i master i psykisk helse på Uia, og prosjektleder i SAMM i Birkenes kommune. Selve datainnsamlingen er det lærerne som administrerer og gjennomfører. For mer info om metodegjennomføring, kontakt May Olaug Horverak, 99695081.

<https://meldeskjema.nsd.no/ekspor/5c38779a-e1d2-46b8-a2cb-d5599373af4e>

5/5

Signunn Askland

Systematisk arbeid med motivasjon

Referanse

321130

Status

Vurdert anonym

Åpne Meldeskjema

☰ Vurdering

Skriv melding her

Send melding

N

NSD Personvern

15.02.2019 12:47

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 321130 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.02.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD. HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER? Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger. VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

K

Karin Lillevold

15.02.2019 10:06

Hei, Som skrevet tidligere så kan du krysse "nei" på alle personopplysninger (navn) på siden "Personopplysninger". Du må i dette tilfellet IKKE innhente samtykke fra hverken foreldre eller elever, fordi du ikke skal behandle noen personidentifiserende opplysninger i dette prosjektet. Å innhente skriftlig samtykke ville i så fall virket mot sin hensikt siden du gjennom skriftlig samtykke ville innhentet personopplysningen navn. Forskningsetisk er det likevel bra å gi deltakerne informasjon om prosjektet ditt og hvordan de kan kontakte deg, men fjern da delen om deltakernes rettigheter og samtykke og samtykkeerklæringen slik at de ikke skriver under på noe. Kryss altså "nei" på navn på siden "Personopplysninger" og fjern samtykkeerklæringen fra informasjonsskrivet. Dette kan du gjøre ved å trykke på "gjør endringer" øverst i meldeskjema, så lagres endringen automatisk. Send meg gjerne en melding her når dette er gjort. Mvh Karin/NSD Personvern

N

NSD Personvern

v58	<p>Kvittering på at meldeskjema med referansekode 321130 er innsendt og mottatt.</p>
N	<p>NSD Personvern 08.02.2019 15:56</p> <p>Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 321130 må kompletteres for at NSD kan fortsette vurderingen. Når du har gjort oppdateringene i skjemaet, må du gå til siden "send inn" og trykke "bekreft innsending". Dersom du har ytterligere kommentarer eller spørsmål kan du skrive en melding i dialogfeltet over og trykke "send melding". Følgende kommentar er gitt av NSDs personvernrådgiver: Hei Sigrunn, Jeg har nå gått igjennom prosjektet ditt og det ser ikke ut som du skal behandle noen personopplysninger, altså ingen identifiserende opplysninger om deltakerne. Du trenger derfor heller ikke innhente samtykke fra deltakerne hvor de skriver under. Dette ville i så fall virket mot sin hensikt siden du gjennom skriftlig samtykke ville innhentet personopplysningen navn. Forskningsetisk er det likevel bra å gi deltakerne informasjon om prosjektet ditt og hvordan de kan kontakte deg, men fjern da delen om deltakernes rettigheter og samtykke og samtykkeerklæringen slik at de ikke skriver under på noe. Du kan derfor endre til "nei" på alle personopplysninger, så kan vi sende en ferdig vurdering. Trykk på "gjør endringer" i meldeskjemaet så lagres endringene automatisk. Kommenter gjerne i meldingsdialogen dersom du er uenige i vår vurdering eller har spørsmål.</p>
N	<p>NSD Personvern 11.01.2019 12:45</p> <p>Kvittering på at meldeskjema med referansekode 321130 er innsendt og mottatt.</p>

Vedlegg 3 informasjonsskriv for foreldre og deltakere

Informasjonsskriv til elever og foresatte om forsknings- og utviklingsprosjekt

SAMM: Systematisk arbeid med motivasjon i grunnskolen

Prosjektleder: May Olaug Horverak
Kontaktinfo: Tlf: 99695081
Mail: may.olaug.horverak@birkenes.kommune.no

Det å få elever motivert for læring er generelt en utfordring i skolen, og undersøkelser viser at motivasjonen synker gjennom ungdomsskolen. I prosjektet vårt jobber vi med å utvikle en metode for arbeid med motivasjon i klasserommet, en metode som kan brukes fra 1. klasse og ut hele skoleløpet. Vi har så langt prøvd ut denne metoden, som vi kaller en femtrinns motivasjonsmetode, i videregående skole og voksenopplæring, og vi ønsker nå å undersøke hvordan vi kan tilpasse denne metoden til en grunnskolekontekst. I denne forbindelse samler vi inn notater elever gjør i motivasjonsøktene om deres 1) mål, 2) hva som er bra/hva de er gode på 3) hva som er til hindring, 4) hva de trenger å jobbe med og 5) hvordan de skal gjøre det. I tillegg fyller de ut spørreskjema med spørsmål knyttet til hvordan de har opplevd arbeidet med metoden, og hvordan de opplever at de mestrer hverdagen.

Elevene skriver ikke navn på noe, så alt vi samler inn er anonymt. Materialet vil brukes til forskning, undervisning og eventuelt lærebok, sammen med materiale vi samler fra andre skoler. Det er frivillig å bidra til forskning, og elevene svarer selv på om det er greit. Samtykket kan trekkes når som helst og uten grunn. Ta kontakt dersom dere har noen spørsmål til dette.

Mer informasjon om prosjektet finner dere på prosjektets webside:

<https://samm.uia.no/>

Motivasjonsprosjektet inngår i Helsedirektoratets Folkehelseprosjekt på Agder, Helsefremmende Barnehager og Skoler (HBS), som Birkenes er med i.

Med vennlig hilsen

May Olaug Horverak
Leder av tverrkommunalt utviklingsverksted i SAMM

Vedlegg 4 Spørreskjema for pretest og posttest

Spørreskjema for prosjektet Systematisk Arbeid Med Motivasjon (SAMM)

I forbindelse med prosjektet «Systematisk arbeid med motivasjon» ønsker vi å undersøke hvordan dere elever opplever hverdagen deres. Dere vil få samme spørreundersøkelse før og etter et opplegg som gjennomføres som del av undervisningen i klassen. Det er frivillig å fylle ut spørreundersøkelsen og levere inn materiale til forskning, men vi håper at flest mulig ønsker å delta. Alt som samles inn er anonymt, og ingen funn som presenteres kan tilbakeføres til individer. Det er mulig å trekke seg fra forskningsbiten når som helst og uten begrunnelse. Dere velger en kode på fire siffer (f.eks. de fire siste tallene i mobilnummeret deres) som føres på slik at vi kan koble sammen det som samles inn for hver enkelt elev.

Har dere spørsmål kan dere sende mail til

may.olaug.horverak@birkenes.kommune.no eller karianne.rosef@student.uia.no

Klasse:..... **Elevnr**..... **Kjønn:**.....

Dato:.....

Vi setter stor pris på at du har tatt deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen.
Tusen takk!

Mvh Karianne Rosef (masterstudent UiA) og May Olaug Horverak (Prosjektleder i SAMM)

Del 1: Nedenfor følger en liste med påstander om i hvilken grad du opplever å få dekket dine behov. Les dem nøye og sett kryss for hver påstand.

		Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
		1	2	3	4	5	
1	Jeg bestemmer selv hvordan jeg vil leve livet mitt.						
2	Jeg liker de personene jeg er sammen med.						
3	Jeg føler meg ikke så veldig flink.						
4	Jeg føler meg stresset.						
5	Folk jeg kjenner sier jeg er god i det jeg holder på med						
6	Jeg kommer godt overens med folk jeg treffer.						
7.	Jeg holder meg stort sett for meg selv og har ikke så mye sosial omgang.						
8.	Jeg føler jeg kan komme med mine egne ideer og si hva jeg mener.						
9.	De jeg er sammen med ser jeg på som mine venner.						
10	Jeg har kunnet lære nye interessante ting i det siste.						
11	I dagliglivet må jeg gjøre det jeg blir bedt om.						
12	De jeg er sammen med bryr seg om meg.						
13	Jeg føler meg som oftest flink i det jeg driver med.						
14	De jeg vanligvis er sammen med bryr seg om hvordan jeg har det.						
15	Jeg får sjelden mulighet til å vise hvor flink jeg er.						
16	Det er ikke mange jeg tenker på som gode venner.						
17	Jeg føler stort sett at jeg kan være meg selv.						
18	Det virker ikke som om de jeg er sammen med liker meg noe særlig.						

19	Jeg føler ofte at jeg ikke er så flink.							
20	Jeg får sjelden bestemme selv hvordan ting skal gjøres.							
21	De jeg er sammen med er ganske greie med meg.							

Del 2: Nedenfor følger 10 påstander om hva du tenker om din egen evne til å mestre hverdagen. Sett kryss for hver påstand.

		Helt galt	Nokså galt	Nokså riktig	Helt riktig	Vet ikke
1	Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok.	1	2	3	4	
2	Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil.	1	2	3	4	
3	Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine.	1	2	3	4	
4	Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte.	1	2	3	4	
5	Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner.	1	2	3	4	
6	Jeg kan løse de fleste problemer hvis jeg går tilstrekkelig inn for det.	1	2	3	4	
7	Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter fordi jeg stoler på mestringssevnen min.	1	2	3	4	
8	Når jeg møter et problem, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det.	1	2	3	4	
9	Hvis jeg er i knipe, så finner jeg vanligvis en vei ut.	1	2	3	4	
10	Samme hva som hender så er jeg vanligvis i stand til å takle det.	1	2	3	4	

Del 3: Nedenfor følger en rekke påstander om forskjellige sider ved livet. Sett et kryss for hver påstand.

		Aldri	Sjelden	Ofte	Svært ofte	Alltid	Vet ikke
1	Hvor ofte føler du at du egentlig ikke bryr deg om det som foregår rundt deg?						
2	Hvor ofte blir du overrasket over oppførselen til folk du tror du kjenner godt?						
3	Hvor ofte har det hendt at mennesker du stolte på skuffer deg?						
4	Hvor godt tror du at du vil like det du kommer til å gjøre i fremtiden?						
5	Hvor ofte føler du deg urettferdig behandlet?						
6	Hvor ofte er du i situasjoner der du ikke vet hva du skal gjøre?						
7	Hvor godt liker du tingene du gjør til daglig?						
8	Hvor ofte hender det at du ikke forstår det du føler og tenker?						
9	Hvor ofte hender det at du har følelser og tanker som du helst ikke vil ha?						
10	Mange mennesker føler seg som tapere i noen situasjoner. Hvor ofte har du følt det slik?						
11	Hvor ofte føler du at du ikke henger med på det som skjer rundt deg?						
12	Hvor ofte føler du at det er lite mening i det du driver med til daglig?						
13	Hvor ofte hender det at du ikke har kontroll over følelsene dine?						

Del 4: Nedenfor følger 15 påstander om hvordan du opplever kontaktlæreren din. Sett et kryss for hver påstand.

		Helt uenig			Nøytral			Helt enig	Vet ikke
1	Jeg føler at kontaktlæreren gir meg valg og muligheter.	1	2	3	4	5	6	7	
2	Jeg føler meg forstått av kontaktlæreren min	1	2	3	4	5	6	7	
3	Jeg føler jeg kan si mine meninger til kontaktlæreren min i timene.	1	2	3	4	5	6	7	
4	Kontaktlæreren min har tillit til at jeg kan gjøre det bra i timene	1	2	3	4	5	6	7	
5	Jeg føler at kontaktlæreren min godtar meg.	1	2	3	4	5	6	7	
6	Kontaktlæreren min passer på at jeg virkelig forstår målene med timen og hva jeg må gjøre.	1	2	3	4	5	6	7	
7	Kontaktlæreren min oppmuntrer meg til å stille spørsmål.	1	2	3	4	5	6	7	
8	Jeg har stor tillit til kontaktlæreren min.	1	2	3	4	5	6	7	
9	Kontaktlæreren min svarer på mine spørsmål forståelig og nøye.	1	2	3	4	5	6	7	
10	Kontaktlæreren min lytter til hvordan jeg har lyst til å gjøre ting.	1	2	3	4	5	6	7	
11	Kontaktlæreren min håndterer elevenes følelser veldig bra.	1	2	3	4	5	6	7	
12	Jeg føler at kontaktlæreren min bryr seg om meg som person.	1	2	3	4	5	6	7	
13	Jeg liker ikke måten kontaktlæreren min snakker til meg på.	1	2	3	4	5	6	7	
14	Kontaktlæreren min prøver å forstå hvordan jeg ser ting før han/hun foreslår en ny måte å gjøre ting på.	1	2	3	4	5	6	7	
15	Jeg føler jeg kan dele følelsene mine med kontaktlæreren min.	1	2	3	4	5	6	7	

Vedlegg 5 Evalueringsskjema

Spørreskjema for prosjektet Systematisk Arbeid Med Motivasjon (SAMM)

I forbindelse med prosjektet «Systematisk arbeid med motivasjon» ønsker vi å undersøke hvordan dere elever opplever at motivasjonsmetoden fungerer. Det er frivillig å bidra til forskning, men vi håper at flest mulig ønsker det. Alt som samles inn er anonymt, og ingen funn som presenteres kan tilbakeføres til individer. Det er mulig å trekke seg fra forskningsbiten når som helst og uten begrunnelse. Dere skriver samme kode eller elevnummer som på bøkene deres slik at vi kan koble sammen det som samles inn for hver enkelt elev.

Har dere spørsmål kan dere sende mail til:

may.olaug.horverak@birkenes.kommune.no

Klasse:..... **Elevnr**..... **Kjønn:**.....

Dato:.....

Mvh May Olaug Horverak (Prosjektleder og forskningsansvarlig i SAMM)

EVALUERING MOTIVASJONSMETODE:

1. Hjelper motivasjonsmetoden deg til å finne ut hva som er viktig å prioritere? (Sett ring)

JA NEI VET IKKE

2. Har metoden gitt deg mer lyst til å jobbe med det som er viktig for deg? (Sett ring)

JA NEI VET IKKE

3. Finner du nå lettere løsninger på hindringer? (Sett ring)
Hvis ja, forklar hvis du kan.

JA NEI VET IKKE

4. Gi eksempler på noe du har hatt fokus på å jobbe med.

5. Har du klart å følge egne planer?
(sett ring)

JA DELVIS NEI

6. Har arbeidet med metoden påvirket hvordan dere er mot hverandre i klassen? (sett ring)

Hvis ja, forklar hvis du kan. JA NEI VET IKKE

7. Hvor fornøyd har du vært med motivasjonsmetoden? (sett ring)

Ikke fornøyd Litt fornøyd Fornøyd Veldig fornøyd Vet ikke

Det jeg har skrevet kan brukes til forskning, undervisning og i lærebok (sett ring);

JA NEI

Hvorfor ber vi om dette? Vi ønsker å få frem hva dere elever er opptatt av og hva dere tenker selv om metoden, slik at vi kan forbedre den og fortelle andre om deres erfaringer. Spør lærer om du lurer på hva dette betyr.

Vedlegg 6 Intervensjonen



Motivasjon og livsmestring

økt 1

En femtrinns motivasjonsmetode



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaus Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

Illustrasjoner av Jørgen Aurebekk

2 

Introduksjon: Mange elever sliter i skolehverdagen, og det å lære å mestre livet og hvordan en kan lære generelt, er viktig. Derfor vil vi bruke litt tid på en metode som handler om nettopp dette. Vi kan sammenligne livet med det å gå i fjellet. Noen ganger kan det virke vanskelig å nå toppen, og noen ganger kan en ikke klatre rett opp, så en må ta noen omveier. Slik er det med livet også. Noen ganger må vi prøve litt forskjellige ting for å finne ut hva som skal til for at vi har det bra. Metoden vi skal bruke her handler om å finne ut hva en ønsker, hva som er viktig, hva som allerede er bra, hva som er vanskelig og hva en trenger å gjøre noe med.

> Kjernen i motivasjonsmetoden

- ▶ HVA ØNSKER JEG Å GJØRE MED LIVET MITT?
- ▶ HVA GJØR MEG GLAD?
- ▶ HVA ER VIKTIG FOR MEG?



samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

3

Klassediskusjon: Lærer noterer stikkord på tavle/flipover på hva som gjør elevene lykkelige og hva som er viktig for dem. La eventuelt elevene diskutere i små grupper eller to og to først.

> Suksessfaktorer

- ▶ Noe i livet er bra, og noe er vi gode på



samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

4

Elevene diskuterer i små grupper hva som er bra og hva de er gode på, og deretter synliggjør lærer på tavla noen av de faktorene elevene ønsker å dele eller trekke fram.

> Hindringer

...og noe i livet er vanskelig



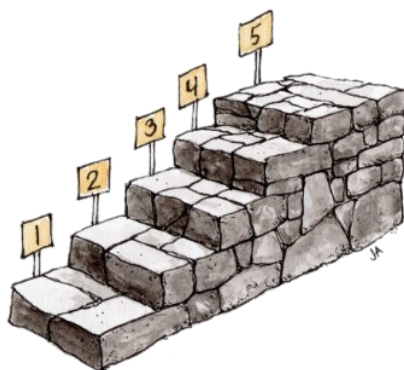
samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

5

Elevene diskuterer i små grupper hva som er vanskelig og hva de opplever som hindringer, og lærer synliggjør noen av innspillene på tavla hvis elevene vil dele. Fordelen ved å dele er at elevene ikke kjenner seg alene om å ha hindringer og vanskeligheter. Når hindringene er diskutert i små grupper på forhånd, skaper en et «grupprosjekt» og unngår dermed negativt personfokus.

> En femtrinns motivasjonsmetode



Hvem har ansvar for å gå opp trinnene?

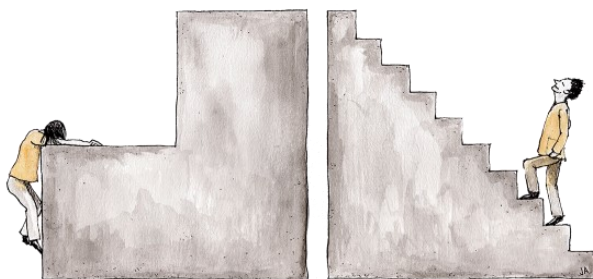
samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

6

Metoden vi skal bruke nå har fem trinn, og det å bruke denne metoden er nesten som å gå opp en trapp. Hvem har ansvar for å gå opp trinnene - er det jeg som lærer eller er det hver enkelt elev? En lærer kan ikke GI elevene motivasjon - det er noe alle elever må jobbe med selv. Det er viktig å ta små skritt, og når dere klarer å lykkes med en og en ting, kan dere oppleve at dere ønsker å få til enda mer. Dette kan skape økt motivasjon fordi dere henter den fram i DERE SELV gjennom å jobbe med det som er viktig for hver enkelt av dere.

> Hvordan ser «livstrappa» ut for deg?



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

7

Alle har vanskeligheter i livet, og noen av dem kan virke veldig store. Noen ganger kan en føle at det å ta neste skritt føles som å klatre opp et altfor stort trappetrinn. Livet kan føles som et slit, forventningene og kravene er høye og de neste skrittene kan virke uoverkommelige. Hvordan ser «livstrappa» DI ut? Har trinnene passe størrelse for deg, slik at du klarer å ta ett trinn om gangen, eller er de altfor høye? Kanskje trenger du å lage flere trinn i trappa di og ta et lite steg om gangen? Reflekter litt over dette hvis elevene har innspill. Hvis ikke, gå videre til neste bilde.

> Loggbok

- ▶ Skriv klasse på boka
- ▶ Skriv fire tall istedenfor navnet ditt. Velg tall som er lette å huske, for eksempel de fire siste eller de fire første tallene i mobilnummeret ditt

sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

8

Lærer deler ut små skrivebøker til elevene (tomme, vanlige kladdebøker). Skriv hvilken klasse du går i på boka, og i stedet for navn, skriv et tall med fire siffer som du husker. Vi anbefaler de fire første eller siste sifrene i elevenes mobilnummer, da det er noe de kan huske. Lærer forteller at denne boka kommer til å samles inn etter denne økta, men lærer vet ikke hvem som har skrevet hva. Alt er anonymt. Lærer sier: Neste gang vi har ei økt med denne metoden, vil dere finne boka deres igjen og skrive videre i den. I dag skal dere skrive svar på tre spørsmål. Dette er de tre første trinnene i metoden.

> Trinn 1: Viktig

- ▶ Hva er viktig for at du skal ha det godt på skolen og i fritida?



samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

9

Elevene skriver svar i bøkene sine.

> Trinn 2: Suksessfaktorer

- ▶ Hva er du god på, og hva er du allerede fornøyd med i livet ditt?



samm

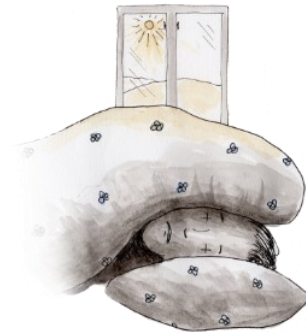
Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

10

Elevene skriver svar i bøkene sine.

> Trinn 3: Hindringer

- ▶ Er det noe som hindrer deg i å ha det godt og å gjøre det som er viktig for deg?



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

11

Elevne skriver svar i bøkene sine.

Motivasjon og livsmestring økt 2

En femtrinns motivasjonsmetode



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

12

Introduksjon: I denne økta skal vi oppsummere noe av det dere skrev i forrige økt om hva som er viktig for dere, hva som er bra og hva som er vanskelig i livet. Deretter skal dere lage deres egne handlingsplaner med fokusområder og en plan for gjennomføring.

> Oppsummering: Viktig



Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef



Lærer legger inn en liste med eksempler fra elevenes refleksjoner.

> Oppsummering: Suksessfaktorer



Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef



Lærer legger inn en liste med eksempler fra elevenes refleksjoner.

> Oppsummering: Hindringer

Lærer legger inn en liste med eksempler fra elevenes refleksjoner. Ta utgangspunkt i elevenes refleksjoner over det som er viktig for dem og i hindringene de opplever og noter disse på toppen av tomme plakater – en *viktig* og en *hindring* per plakat - og be elevene diskutere mulige løsninger på hindringene i små grupper for deretter å oppsummere i klassen. Lærer noterer – på plakatene - forslag fra gruppene på hva en kan gjøre for å løse hindringene.

Instruks fra lærer: Nå skal dere velge hva DERE (DU) trenger å ha fokus på og hva DERE (DU) konkret skal gjøre, og det skal dere skrive i bøkene deres. (Lærer legger bøkene utover på golvet under tavlen slik at alle numrene er synlige for elevene, og alle henter sin personlige loggbok.) Videre instruks: Dere skal nå svare på følgende to spørsmål:

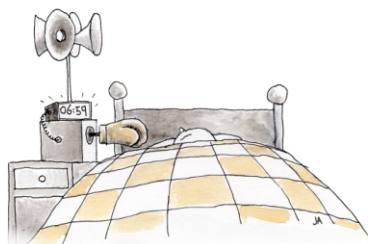
> Handlingsplan

Trinn 4: Fokus

- ▶ Hva vil du ha fokus på å gjøre noe med de neste ukene?

Trinn 5: Gjennomføring

- ▶ Hvordan skal du gjennomføre det?



Disse spørsmålene leses opp samtidig for elevene. Det kan være behov for ekstra forklaring og eksemplifisering. Hvis elevene skal ha fokus på mer søvn, kan de for eksempel gjennomføre det ved å legge seg tidligere (kanskje et bestemt klokkeslett), samtidig som de må legge vekk mobiltelefonen før sengetid. Skal de ha fokus på å bli bedre i matematikk, kan de for eksempel gjennomføre dette ved å jobbe med spesifikke deler av faget hjemme en halvtime hver ettermiddag. Vis til plakatene med elevenes egne løsningsforslag. Når elevene har skrevet individuelle svar i loggbøkene sine, ber lærer dem om å memorere hva de har skrevet før bøkene samles inn.

Motivasjon og livsmestring

økt 3

En femtrinns motivasjonsmetode



samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

17

Introduksjon: I denne økta skal vi se litt på planene dere skrev i forrige økt og diskutere om det er noe som kunne vært gjort annerledes. Vi skal bruke noe vi kaller «Fokusmodellen» for å hjelpe dere til å forstå hvordan dere kan sortere og skille mellom hva som er viktig å gjøre noe med nå og hva som kanskje ikke haster like mye.

> Eksempler fra handlingsplaner

samm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaug Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

18

Vis først noen eksempler på gode handlingsplaner, eventuelt eksempler på planer som kan bli mer konkrete, og diskuter i klassen hva elevene enda mer konkret kan gjøre for å klare å ha fokus på, og gjennomføre, handlingsplanen eller et valgt «forbedringsområde».

> Fokusmodellen

- ▶ Viktig
- ▶ Haster
- ▶ Forstyrrende
- ▶ Bortkastet



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaus Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

19

Ofte kan det føles som om veldig mye er viktig i livet, og at veldig mye haster. For å få hjelp til å sortere litt hva vi trenger å gjøre noe med, skal vi nå bruke «Fokusmodellen». Først kan dere si noe om hva som er viktig i livet. (Lærer noterer alt elevene sier på tavla og kan også fylle på med noen punkter ut fra det en vet fra tidligere notater.) Hvilke av disse tingene er det som haster? Nå skal vi velge maksimum tre-fire ting som skal stå på haster-listen. (Lærer setter ring rundt tingene som haster.) Er det noen av disse tingene som er forstyrrende, eller kanskje totalt bortkastet å tenke på, eller gjøre, akkurat nå? (Lærer setter parentes rundt de elementene elevene mener er forstyrrende, og stryker ut de som eventuelt er bortkastet.) Spør: Hva kan vi gjøre for å ha fokus på de tingene som er viktige og som haster? Lærer noterer forslag på tavla.

> Hva trenger du å ha fokus på?

- ▶ Noe av det vi har snakket om i dag?
- ▶ Noe av det vi har snakket om før?

- ▶ Hent loggboka
- ▶ **EVALUERING:** Hvordan har det gått å følge egne planer?

sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaus Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

20

Vis til eventuelle plakater (laget i tidligere økter) som henger på veggen. Legg loggbøkene på golvet eller på en pult og la elevene hente sin egen: Finn deres egen bok og se hva dere valgte å ha fokus på forrige gang, og skriv en evaluering om hvordan det har gått å følge egne planer.

> Handlingsplan

Trinn 4: Fokus

- ▶ Hva vil du ha fokus på å gjøre noe med de neste ukene?

Trinn 5: Gjennomføring

- ▶ Hvordan skal du gjennomføre det?



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaus Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

21

Svar så på følgende to spørsmål (les spørsmålene):

Her kan dere bruke noe av det vi har snakket om at er viktig og som haster, eller noe av det vi snakket om sist som vi skrev på plakater, eller noe helt annet som dere (akkurat DU) trenger å ha fokus på.

Lærer samler inn bøkene når elevene har skrevet ferdig.

Motivasjon og livsmestring økt 4

En femtrinns motivasjonsmetode



sAmm

Copyright: Gerd Martina Langeland, May Olaus Horverak, John Petter Fagerhaug og Karianne Rosef

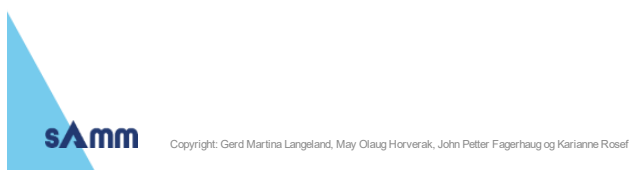
22

Denne økta er lik økt tre og kan gjentas etter behov. En introduserer med å si at vi skal se på eksempler fra handlingsplaner og diskutere disse, og vi skal sortere hva som er viktig og hva som haster nå ved hjelp av fokusmodellen, som ble introdusert i forrige økt.

En kan eventuelt gi ukentlige påminnelser om at elevene må tenke på fokusområdet sitt og handlingsplanen sin.

Ved nytt semester anbefales det å starte fra økt 1 igjen. Også i dette semesteret reguleres hyppighet ut fra hva lærer tenker er hensiktsmessig i klassen.

> Eksempler fra handlingsplaner



Vis først noen eksempler på gode handlingsplaner, eventuelt eksempler på planer som kan bli mer konkrete, og diskuter i klassen hva elevene enda mer konkret kan gjøre for å klare å ha fokus på, og gjennomføre, handlingsplanen eller et valgt «forbedringsområde».

> Fokusmodellen

- ▶ Viktig
- ▶ Haster
- ▶ Forstyrrende
- ▶ Bortkastet

- ▶ Viktig nå – forberedelse til nynorsk skriving?
 - ▶ Hva er viktig?
 - ▶ Hva kan du allerede godt?
 - ▶ Hva er vanskelig? Hva trenger du å bli bedre på?



Ofte kan det føles som om veldig mye er viktig i livet, og at veldig mye haster. For å få hjelp til å sortere litt hva vi trenger å gjøre noe med, skal vi nå bruke «Fokusmodellen». Først kan dere si noe om hva som er viktig i livet. (Lærer noterer alt elevene sier på tavla og kan også fylle på med noen punkter ut fra det en vet fra tidligere notater.) Hvilke av disse tingene er det som haster? Nå skal vi velge maksimum tre-fire ting som skal stå på haster-listen. (Lærer setter ring rundt tingene som haster.) Er det noen av disse tingene som er forstyrrende, eller kanskje totalt bortkastet å tenke på, eller gjøre, akkurat nå? (Lærer setter parentes rundt de elementene elevene mener er forstyrrende, og stryker ut de som eventuelt er bortkastet.) Spør: Hva kan vi gjøre for å ha fokus på de tingene som er viktige og som haster? Lærer noterer forslag på tavla.

> Hva trenger du å ha fokus på?

- ▶ Noe av det vi har snakket om i dag?
- ▶ Noe av det vi har snakket om før?

- ▶ Hent loggboka
- ▶ **EVALUERING:** Hvordan har det gått å følge egne planer?

Vis til eventuelle plakater (laget i tidligere økter) som eventuelt henger på veggen. Legg loggbøkene på golvet eller på en pult og la elevene hente sin egen: Finn deres egen bok og se hva dere valgte å ha fokus på forrige gang, og skriv en evaluering om hvordan det har gått å følge egne planer.

> Handlingsplan

Trinn 4: Fokus

- ▶ Hva vil du ha fokus på å gjøre noe med de neste ukene?

Trinn 5: Gjennomføring

- ▶ Hvordan skal du gjennomføre det?



Svar så på følgende to spørsmål (les spørsmålene):
Her kan dere bruke noe av det vi har snakket om at er viktig og som haster, eller noe av det vi snakket om sist som vi skrev på plakater, eller noe helt annet som dere (akkurat DU) trenger å ha fokus på.
Lærer samler inn bøkene når elevene har skrevet ferdig.