



Norges miljø- og  
biovitenskapelige  
universitet

**Masteroppgave 2018 30 stp**

Fakultet for landskap og samfunn  
Institutt for folkehelsevitenskap  
Hovedveileder: Camilla Martha Ihlebæk  
Biveileder: Jo Ese

**Skolen som nærmiljøhus –  
En Photovoicestudie om trivselsfremmende faktorer  
for barneskoleelever ved Alvimhaugen barneskole**

**Camilla Castellan**

Master i folkehelsevitenskap



## Eit ord

Eit ord

– ein stein

i ei kald elv.

Ein stein til –

Eg lyt ha fleire steinar

skal eg koma yver.

Olav H. Hauge

## FORORD

Min tid som student nærmer seg slutten, i hvert fall for nå. Å ta en master i folkehelsevitenskap har vært en svært lærerik og spennende prosess. Selve masteroppgaven har vært utfordrende, men også utrolig lærerik med sine opp- og nedturer underveis. Det er en fantastisk følelse å være så nærme mål og det er mange som fortjener en takk.

Aller først vil jeg takke elevene som med glede stilte opp og delte sine erfaringer med meg. Det har vært veldig givende å få innsikt i og skrive om deres skole. Jeg vil også takke skoleledelsen som hele veien har vært imøtekommende og hjelpelige underveis i prosessen. Takk til tidligere rektor Knut Raknerud Olsen som ga oss informasjon om Alvimhaugen barneskole og hjalp oss i gang med retningen på prosjektet, takk til nåværende rektor Nina Johannessen Tørholen som tok oss i mot på starten av skoleåret - til tross for det jeg antar var en hektisk periode som ny rektor - samt May Synnøve Kjønnås som har bidratt med rekruttering og organisering underveis.

Videre vil jeg sende en stor takk min hovedveileder, Camilla Martha Ihlebæk som hele veien har gitt nyttige og konstruktive tilbakemeldinger, samt har hjulpet meg videre og bidratt med kunnskap og perspektiv til oppgaven. Takk til Jo Ese som har vært biveileder og bidratt med refleksjon og et bredere faglig perspektiv. Og takk til dere begge for godt humør og at det alltid har vært hyggelig å møte til veiledning.

Takk til mine nærmeste medstudenter fra folkehelsevitenskap som alltid er positive på mine vegne og ikke minst har bekreftet at også de henger litt etter tidsplanen. Takk til mine nærmeste venninner som alltid heier på meg og har gitt meg avbrekk fra jobbingen.

Til sist, takk til Jens for all moralsk støtte, tålmodighet og oppmuntring, i tillegg til korrekturlesing av oppgaven. Og en liten hilsen til hunden min Ike, som har vært den beste turkameraten når hodet har trengt frisk luft. Tusen takk!

Oslo, 12. mai 2018

## SAMMENDRAG:

**Bakgrunn:** Skolen er en viktig arena i barns liv og opplæringsloven gir alle barn og unge en rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Helsefremmende skoler og en «whole-school approach» er to tilnærminger som har fokus på å fremme helse og trivsel for elever, lærere og foresatte. Alvim er et område i Sarpsborg med utfordringer knyttet til levekår og Alvimhaugen barneskole har i flere år utviklet seg som et nærmiljøhus, som har flere fellestrekk med både helsefremmende skoler og en «whole-school approach».

**Formål:** Det er lite forskning på hvordan skolen som nærmiljøhus påvirker elevenes trivsel. Formålet med denne oppgaven var derfor å undersøke hva elever på Alvimhaugen barneskole selv opplever som trivselsfremmende faktorer.

**Metode:** Den kvalitative metoden Photovoice ble benyttet for å undersøke problemstillingen. Syv elever fra elevrådet ved Alvimhaugen barneskole deltok ved å fotografere trivselsfremmende faktorer, og disse bildene var utgangspunktet for et gruppeintervju. For analyse av datamaterialet ble Malteruds Systematisk tekstkondensering benyttet, samt Drew & Guillemins rammeverk for bildeanalyse.

**Resultater:** *Sosialt miljø* ble fremhevet av elevene som avgjørende for å trives på skolen, og vennskap var det aller viktigste. *Inkluderende aktiviteter* handlet om de ulike aktivitetene og tilbudene skolen tilbyr før, under og etter skoletid, med særlig vekt på det sosiale i aktivitetene og valgfriheten av disse. *Trygghetsskapende tiltak* innebærer skolepatroljen og trivselsleder som elevene opplevde skapte en trygghet og trivsel på skolen. *Læringsmiljø* beskriver betydning av arbeidsro og gode lærere for å trives. *Fysiske omgivelser og struktur* kom tydelig frem som en kategori gjennom bildeanalysen. Det fysiske miljøet og det at det er aktiviteter knyttet til skolen både før og etter skoletid, legger til rette for de ulike elementene som bidrar til trivsel.

**Konklusjon:** Alvimhaugen barneskole som nærmiljøhus ser ut til å skape en følelse av trivsel og tilhørighet blant elevene. Elevenes perspektiv vil kunne være nyttig i videre utvikling av skolen, og for andre skoler som ønsker å utvikle skolen som et nærmiljøhus.

## ABSTRACT

**Background:** The school is an important arena in children's life and the Norwegian law of education gives all children a right to a school environment that promotes health, well-being and learning. Health-promoting schools and a "whole-school approach" are two approaches that focus on promoting health and well-being for students, teachers and guardians. Alvim is an area in Sarpsborg with challenges related to living conditions and Alvimhaugen Primary School has for several years developed as a "nærmiljøhus", which has several common features with health-promoting schools and a whole-school approach.

**Purpose:** There is little research on how school as a local community affects the students well-being. The purpose of this assignment was therefore to investigate what students at Alvimhaugen Primary School themselves experience as trivial factors.

**Method:** The qualitative method Photovoice was used to investigate the research question. Seven students from the student council at Alvimhaugen Primary School participated in photographing well-being factors, and these images were the starting point for a group interview. For analysis of the data, Malterud's Systematic Text Condensation was used, as well as Drew & Guillemins framework for image analysis.

**Results:** The *social environment* was emphasized by the students as crucial for well-being at school, and friendship was the most important. *Inclusive activities* were about the different activities offered by the school before, during and after school hours, with emphasize on the social aspect and freedom of choice. *measures for creating security* involve the school patrol and well-being that the students experienced created a sense of security and well-being at school. *Learning environment* describes the importance of workforce and good teachers to thrive. *Physical surroundings and structure* clearly emerged as a category through the image analysis. The physical environment and the fact that there are activities related to school both before and after school time, facilitate the various elements that contribute to well-being.

**Conclusion:** Alvimhaugen school as a "nærmiljøhus" seems to create a sense of well-being and belonging among the students. Their perspective may be useful in further development of the school, and for other schools that wish to develop the school as a "nærmiljøhus".

## OVERSIKT OVER FIGURER OG BILDER

<b>Figur 1.</b> Helse­deter­mi­nan­te­ne, (Helse­direk­to­ratet, 2014).....	<b>3</b>
<b>Figur 2.</b> Et nett­verk av fak­to­rer som frem­mer trivsel. Figuren illu­strer­er de ulike kate­go­riene beskrevet i resultat­de­len, med tilhø­ren­de nøk­kel­punkter. ....	<b>29</b>
<b>Figur 3.</b> De ulike triv­sel­sfrem­men­de fak­to­rene bidrar til en følelse av tilhø­ri­ghet.....	<b>48</b>
<b>Bilde 1.</b> Elevene spiller fotball sammen i friminuttet. ....	<b>31</b>
<b>Bilde 2.</b> Elever på fritidsaktivitet har stilt seg opp for å la deltager tre ta bilde. ....	<b>32</b>
<b>Bilde 3.</b> Venner som er sammen i friminuttet.....	<b>32</b>
<b>Bilde 4.</b> Elevene spiser sammen på skolefrokosten. ....	<b>33</b>
<b>Bilde 5.</b> Elevene spiller ballspill sammen på fredags. ....	<b>35</b>
<b>Bilde 6.</b> Skolepatroljen sørger for at det er trygt å krysse veien.....	<b>37</b>
<b>Bilde 7.</b> Trivselslederne arrangerer en turnlek i friminuttet.....	<b>38</b>
<b>Bilde 8.</b> Gutt arbeider konsentrert.....	<b>40</b>
<b>Bilde 9</b> «Haugen» legger til rette for lek sammen med venner. ....	<b>41</b>
<b>Bilde 10.</b> Skolefrokosten gir en sosial start på skoledagen. ....	<b>42</b>
<b>Bilde 11.</b> Lese­plassene bidrar til arbeidsro for elevene. ....	<b>42</b>

## OVERSIKT OVER VEDLEGG

<b>Vedlegg 1</b> Godkjenning fra NSD.....	<b>60</b>
<b>Vedlegg 2.</b> Informasjon til elevene med samtykke til deltagelse .....	<b>63</b>
<b>Vedlegg 3</b> Bilder av elever ved Alvimhaugen barneskole .....	<b>65</b>

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag:</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Oversikt over figurer og bilder</b> .....	<b>IV</b>
<b>Oversikt over vedlegg</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Bakgrunn</b> .....	<b>2</b>
2.1 Helse .....	2
2.2 Sosial ulikhet og oppvekstsvilkår .....	4
2.3 Trivsel .....	6
2.4 Tilhørighet .....	8
2.5 Sosiale nettverk og sosial støtte .....	10
2.6 Skolen som helsefremmende arena .....	11
2.6.1 Helsefremmende skoler .....	12
2.6.2 Whole-school approach .....	13
2.6.3 Skolen som nærmiljøhus .....	15
<b>3. Problemstilling</b> .....	<b>17</b>
<b>4. Metode</b> .....	<b>18</b>
4.1 Kvalitativ metode .....	18
4.2 Photovoice .....	19
4.3 Forforståelse .....	19
4.4 Å intervju barn .....	20
4.5 Utvalg og rekruttering .....	20
4.6 Forberedende arbeid .....	21
4.7 Gruppesamtale .....	22
4.8 Transkribering .....	23
4.9 Analyse av data .....	24
4.9.1 Tekstdata .....	24
4.9.2 Bildeanalyse .....	25



<b>5. Etikk.....</b>	<b>27</b>
<b>6. Resultater.....</b>	<b>29</b>
6.1 Sosialt miljø.....	30
6.2 Inkluderende aktiviteter.....	34
6.3 Trygghetsskapende tiltak.....	36
6.4 Læringsmiljø.....	39
6.5 Fysiske omgivelser og struktur.....	40
<b>7. Diskusjon .....</b>	<b>43</b>
7.1 Trivselsfremmende faktorer.....	44
7.2 En følelse av tilhørighet .....	47
<b>8. Metodediskusjon .....</b>	<b>51</b>
<b>9. Konklusjon og implikasjoner til videre forskning .....</b>	<b>53</b>
<b>10. Referanser .....</b>	<b>54</b>

## 1. INNLEDNING

Alle barn og unge har rett til en grunnskoleopplæring i et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av dette er skolen en unik arena for å sette inn brede tiltak som når alle elever, slik Helsedirektoratet anbefaler for å redusere ulikhet i helse (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Sentrale institusjoner i barns liv, som skolen, burde styrkes for å legge til rette for en god oppvekst (Helsedirektoratet, 2015a). Dette er tråd med folkehelseloven, som har flyttet arbeidet med folkehelse fra helsesektoren til å inkludere flere sektorer, slik som skolen (Folkehelseloven, 2012).

Opplæringsloven (1998) vektlegger altså ikke kun læring, men også at elevene skal trives på skolen. Rammeverket helsefremmende skoler anbefaler skoler å styrke båndet til nærmiljøet (Langford et al., 2014) og helsefremmende skoler ser ut til å kunne styrke ungdommers mentale trivsel (Levin, Inchley, Currie, & Currie, 2012). Dette har betydning siden trivsel skapes i et samvirke mellom ulike helsedeterminanter, eksempelvis skole og nærmiljø. Ifølge Weare og Markham (2005) burde skolene i større grad benytte positive modeller for å fremme mental helse og trivsel, som innebærer en helhetlig tilnærming fremfor endimensjonerte intervensjoner (Rowling, 2009). Dette er i tråd med en «whole school approach» (WSA) som vektlegger blant annet et helhetlig syn på helse, involverer hele skolen og tar hensyn til flere aspekter, som skolens kultur og ledelse (Weare & Markham, 2005). En annen nøkkelfaktor er at aktiviteter arrangert av skolen er økonomisk inkluderende (Rowe & Stewart, 2011).

Helsefremmende skoler med en WSA har vist seg å kunne bidra til å styrke sosiale relasjoner som er sentralt for trivsel, samt fremme en følelse av tilhørighet til skolen (Rowe & Stewart, 2011). Østfold fylkeskommune har utarbeidet retningslinjer for helsefremmende skoler i fylket og vektlegger fysisk og psykisk helse, trivsel, mestring og et godt læringsutbytte. Et av målene er at flest mulig fullfører grunnskolen og for å oppnå dette vil de sette inn tiltak rettet mot skolemiljøet. Et av de ti tiltakene har fokus på å legge til rette for et godt psykososialt miljø, som inkluderer blant annet trygghet, tilhørighet og mestring (Østfold fylkeskommune, 2015).

Området Alvim i Sarpsborg kommune har ulike utfordringer knyttet til levekår, og kommunen har barn og unge som et av sine satsningsområder (Sarpsborg Kommune, 2016b).

Alvimhaugen barneskole har i flere år utviklet seg som et nærmiljøhus, som har flere fellestrekk med helsefremmende skoler men kanskje særlig en «whole-school approach». Men det er fortsatt lite forskning på hvordan skolen som nærmiljøhus påvirker elevenes trivsel, ønsket formålet i denne oppgaven er å undersøke hva elever på Alvimhaugen barneskole selv opplever som trivselsskapende elementer.

## 2. BAKGRUNN

I dette kapittelet vil det først gjøres rede for sentrale begreper, empiri og teoretisk forankring, før problemstillingen presenteres.

### 2.1 HELSE

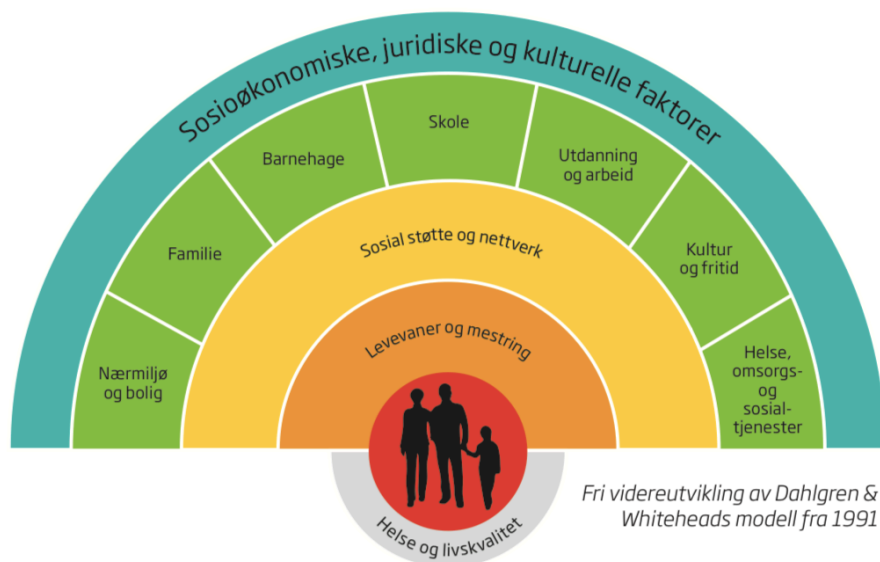
Et av hovedmålene som beskrives i Verdens helseorganisasjon (WHO) sitt strategiske rammeverk Helse 2020, er å bedre helsen for alle og redusere ulikheter i helse (WHO, 2013). Dette vektlegges også i folkehelsemeldingen, hvor et av hovedmålene er skape et samfunn som fremmer helse for befolkningen som helhet (Meld. St. nr. 19 (2014-2015), 2015).

WHO (1946) definerer helse som en tilstand av fysisk, mentalt og sosialt velvære, ikke kun fravær av sykdom eller lyte. Denne definisjonen har blitt kritisert for å være utopisk og i folkehelsemeldingen «God helse – felles ansvar» har den blitt erstattet med å beskrive god helse som det å ha overskudd til å mestre hverdagens krav (Meld. St. nr. 34 (2012-2013), 2013).

I en slik holistisk tilnærming til helsebegrepet er salutogenese et sentralt begrep. Salutogenese ble lansert av Antonovsky og betegnes som læren om hva som bidrar til å holde oss friske (Antonovsky, 1996). Han vektla særlig tre komponenter som sentrale for salutogenese, disse innebærer å ha et fokus på alle i systemet, identifisere og fremme faktorer som bidrar til god helse og ha fokus på hele mennesket (Antonovsky, 1996). Walseth og Malterud (2004) vektlegger at en salutogen tilnærming innebærer ulike motstandsressurser, som eksempelvis god økonomi, et sosialt nettverk og en følelse av tilhørighet, som alle vil ha betydning for utvikling av sykdom eller helse. Disse ressursene vil bidra til å danne en grunnmur som påvirker hvordan en møter ulike utfordringer i livet. En salutogen tilnærming som beskrevet

over vil i følge Jensen, Dür og Buijs (2017) bidra til å fremme helse også i skolen. Dette vil videre gjøres rede for under kapitlene om helsefremmende skoler og WSA, to tilnærminger som delvis bygger på konseptene innen salutogenese.

En av de mest brukte modellene for å illustrere de ulike determinantene som påvirker helse er modellen til Dahlgren og Whitehead (1991), som er videreutviklet av Helsedirektoratet (Meld. St. nr. 19 (2014-2015)) og nå også inkluderer livskvalitet (figur 1). Modellen viser at helse blir påvirket av ulike determinanter eller faktorer. Disse faktorene er biologiske, knyttet til livsstil, sosiale nettverk, boforhold og de generelle sosioøkonomiske, juridiske og kulturelle faktorene (figur 1) (Dahlgren & Whitehead, 1991). For barn er familien og hjemmet nøkkeldeterminanter for helse og livskvalitet og ved skolealder blir skolen og utdanningssystemet en viktig determinant (Jensen et al., 2017). De ulike determinantene kan enten være risikofaktorer eller faktorer som fremmer god helse (Helsedirektoratet, 2014).



**Figur 1.** Helse-determinantene, (Helsedirektoratet, 2014)

En annen mye brukt modell for å forklare hvordan helse blir påvirket er Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell, med fokus på menneskets utviklingsforløp som et samspill mellom menneske og miljø (Bronfenbrenner, 1979). Modellen identifiserer fire ulike systemnivåer. Mikrosystemet, som representerer nærmiljøet, eksempelvis personens familie og skole. Mesosystemet omhandler de interaksjonene som kan oppstå mellom ulike mikrosystemer. Et eksempel kan være interaksjoner mellom en elevs familie og skolen. Eksosystemet kan eksempelvis være skolens reglement. Eleven er ikke direkte involvert, men

blir likevel påvirket av eksosystemet. Til sist kommer makrosystemet som sikter til den kulturelle konteksten en elev befinner seg i. Dette kan være lover, verdier, politiske føringer og lignende (Bronfenbrenner, 1979). En barneskoleelevs utvikling vil bli påvirket av alle disse ulike nivåene.

Denne modellen kan benyttes for å belyse at elevene er en del av et system som vil påvirke deres miljø og utvikling. Eksempelvis begrepet tilhørighet som vil bli vektlagt i denne oppgaven avhenger ikke kun av eleven isolert, men blir påvirket av de ulike systemnivåene (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, & Waters, 2016). Et viktig begrep når man snakker om å fremme helse er trivsel, som er en særlig viktig determinant for psykisk helse (Helsedirektoratet, 2014; Rowling, 2009; Weare & Markham, 2005; Wells, Barlow, & Stewart-Brown, 2003).

Videre vil de ulike helsedeterminantene som er relevante for oppgaven redegjøres. Disse er sosial ulikhet og oppvekst, trivsel og tilhørighet, etterfulgt av sosialt nettverk og støtte, samt skolen som en helsefremmende arena.

## 2.2 SOSIAL ULIKHET OG OPPVEKSTSVILKÅR

Sosial ulikhet i helse handler om hvordan helsen systematisk varierer etter sosiale og økonomiske faktorer, dette gjelder særlig inntekt, utdanning og yrkesklasse (Dahl, Bergsli, & van der Wel, 2014). Når man snakker om sosial ulikhet kan en benytte begrepet sosioøkonomisk status (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Personer med lavere sosioøkonomisk status har dårligere forutsetninger for god livskvalitet, dette innebærer blant annet trivsel og generell tilfredshet (Dahl et al., 2014). Å redusere ulikhet i helse er et av hovedmålene i folkehelsemeldingen, som vektlegger psykisk helse på lik linje med fysisk helse. Dette innebærer blant annet å fremme livskvalitet og trivsel ved å delta i sosiale felleskap som kan bidra til tilhørighet (Meld. St. nr. 34 (2012-2013), 2013).

Andel barn som vokste opp i lavinntektsfamilier økte fra 2001 til 2005, før det stabiliserte seg, for så å øke videre i 2012. Over 50% av barna som vokser opp i økonomisk utsatte familier er barn med innvandrerbakgrunn (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Regjeringen vil blant annet vektlegge tidlig innsats og tiltak rettet mot oppvekst, læring og nærmiljø for å gjøre noe med dette (Meld. St. nr. 19 (2014-2015), 2015). En tidlig innsats er viktig da opplevd sosial ulikhet i barndommen kan bringes videre til voksen alder (Dahl et al., 2014).

Utdanning kan bidra til å forberede barn på livet, ved å gi ferdigheter og kunnskaper som er nødvendig for å oppnå sitt helsepotensial (Whitehead & Dahlgren, 2009). Utdanning vil bedre sjansen for å få jobb, bedre lønn og dermed økt levestandard. Dette kan bidra til bedret helse, økt deltakelse i samfunnet og en mer gunstig livsstil. Det finnes ulike tilnærminger for å redusere sosiale ulikheter i helse og helsedirektoratet anbefaler tiltak som er brede og befolkningsrettede for å redusere helseforskjeller. Gratis skolefrukt til alle skoleelever er et eksempel på et slik tiltak som når alle skoleelever (Sosial- og helsedirektoratet, 2005).

Sosiale ulikheter i helse har en tydelig sammenheng med oppvekstvilkår og man ser også barn og unges helse er sosialt skjevt fordelt (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Dette påvirker ikke kun barns helse, men også livskvalitet gjennom blant annet deltakelse i fritidsaktiviteter, forholdet til venner, samt opplevelsen av trygghet og tilhørighet i nærmiljøet (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Barns sosiale relasjoner kan også knyttes til familiens sosioøkonomiske status og barn fra husholdninger med lav inntekt og utdanning kan oftere oppleve liten grad av sosial støtte og er oftere ensomme (Barstad & Sandvik, 2015).

Nærmiljø handler både om det fysiske og det psykososiale miljøet som omgir oss der vi bor (Meld. St. nr. 19 (2014-2015), 2015). Det fysiske nærmiljøet innebærer blant annet boligområdet en bor, handel og service, kulturinstitusjoner og skoler. Hvordan det fysiske miljøet er utformet vil kunne ha betydning for tilgjengelighet, deltakelse i sosiale og kulturelle aktiviteter som er faktorer som kan bidra til å fremme helse. Det psykososiale miljøet handler blant annet om en opplevelse av trygghet, sosiale møteplasser og identitetstilknytning (Meld. St. nr. 19 (2014-2015), 2015).

Nærmiljøet barn vokser opp i vil derfor kunne ha betydning for sosial inklusjon og deltakelse og tilbud innen kultur, organisasjoner og fritidsaktiviteter vil variere. En studie som har fulgt barn og unge over tid viste at gruppen som sjeldnest deltar i organiserte fritidsaktiviteter er jenter med ikke-vestlig bakgrunn og dette gjaldt særlig i barne- og ungdomskolen (Sandbæk & Pedersen, 2000). Myrli og Mehus (2015) påpeker lignende funn som viser at færre ungdommer med minoritetsbakgrunn rekrutteres til den organiserte idretten og det er flere med lav sosioøkonomisk status som faller fra. HEVAS har som formål å kartlegge de ulike faktorene som bidrar til å fremme helse, trivsel og læring. Dette er en nasjonal spørreundersøkelse som inkluderer norske 11-, 13-, 15- og 16 -åringer. Undersøkelsen viser at det er en sosial gradient som innebærer at barn og unge fra familier med lavere sosioøkonomisk status sjeldnere deltar fritidsaktiviteter (Samdal et al., 2016). Thorød (2012)

har undersøkt hvilke forhold som påvirker barn fra lavinntektsfamiliers deltagelse i organiserte aktiviteter. Gjennom kvalitative intervjuer med barn i alderen 11-13 år viste det seg at økonomi kunne begrense valgmulighetene knyttet til organiserte aktiviteter. Dette stemmer overens med Samdal et al. (2016) undersøkelse som påpeker at kostnader knyttet til fritidsaktiviteter delvis kan forklare den sosiale gradienten. Økonomi viser seg altså å kunne utfordre barns mulighet til deltakelse i aktiviteter og dette er en utfordring blant annet på bakgrunn av at organisert idrett kan være en verdifull arena i livet til barn og ungdom (Myrli & Mehus, 2015; Sandbæk & Pedersen, 2000).

Selve boligen barn vokser opp i har også betydning barnets oppvekst og blant annet kan trangboddhet kan ha konsekvenser for barnet, i form mangel på privatliv. Dette kan blant annet føre til mangel på ro til å gjøre lekser (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016).

Regjeringen vektlegger at trygge og sunne nærmiljøer er særlig viktig for barn og unge. På bakgrunn av dette arbeides det for å skape gode nærmiljøer hvor alle skal kunne delta i sosiale aktiviteter og alle barn skal kunne delta i minst en fritidsaktivitet. Gode nærmiljøer kan ha betydning for blant annet trivsel og regjeringen ønsker i større grad å vektlegge befolkningens helse og trivsel i utviklingen av nærmiljøene (Meld. St. nr. 19 (2014-2015), 2015).

### 2.3 TRIVSEL

I Ottawa-charteret beskrives det å fremme god helse som en prosess hvor man ønsker å muliggjøre at individer selv kan utvikle sin egen helse via deres ressurser og dermed ha muligheten til å leve gode liv (WHO, Udatert). Det er en rekke ulike begreper som er benyttet innen forskning og faglitteratur for å beskrive den subjektive følelsen av «et godt liv». Eksempler på begreper er trivsel, livskvalitet, lykke, velvære eller livstilfredshet. Flere av disse begrepene springer ut av det engelske begrepet «well-being» og Helsedirektoratet i Norge har bestemt at begrepet «livskvalitet» skal benyttes som en norsk oversettelse (Barstad, 2016). Men når det handler om å fremme helse i skolen er begrepet trivsel eller skoletrivsel likevel det mest brukte begrepet i forskning og nasjonale styringsdokumenter (Helsedirektoratet, 2015a). Derfor vil begrepet trivsel bli benyttet for å beskrive «well-being» i denne oppgaven.

Det finnes ulike perspektiver som ligger til grunn for begrepet trivsel. Et hedonistisk perspektiv vektlegger livstilfredshet og eksempelvis tilstedeværelse av behag eller fravær av

ubehag. Dette måles gjerne subjektivt ved å undersøke menneskets egen oppfattelse eller opplevelse av livet (Keyes, 2013). Et annet perspektiv er eudaimonismen som vektlegger relasjoner, mestring, autonomi og mening. Dette kan knyttes opp mot hvordan en fungerer i sine omgivelser. Forenklet kan man si at den hedonistiske tilnærmingen hovedsakelig handler om følelsesaspektet og den eudaimoniske om fungeringsaspektet ved trivsel (Keyes, 2013). Amerijckx og Humblet (2014) har oppsummert 209 artikler som med fokus på begrepet trivsel i publikasjoner om barn fra årene 1991-2010. De observerte at trivsel er et begrep som hyppig benyttes i publikasjoner, samt at begrepet ofte er lite definert. En stor andel studier har en negativ vinkling og noen baserer seg kun på et patogenetisk perspektiv knyttet til trivsel. Det siste tiåret er det derimot skjedd en dreining mot et salutogent perspektiv på trivsel. Forfatterne argumenterer for et salutogent og subjektivt syn knyttet til trivsel (Amerijckx & Humblet, 2014), som er i tråd med problemstillingen i denne oppgaven.

Flere undersøkelser har kartlagt subjektiv trivsel blant barn og ungdom. HEVAS-undersøkelsen viste at 90% av nordisk ungdom i alderen 11-15 år scoret over grensen som beskriver en «høy tilfredshet» med livet (Samdal et al., 2016). Ifølge den norske Ungdata-undersøkelsen svarte 93% av elevene «helt enig» eller «litt enig» på spørsmålet om de trives på ungdoms- og videregående skole (Bakken, 2016). Helland og Næss (2005) har kartlagt elevrelatert trivsel og lærerrelatert trivsel. Resultatene viser at norske elever trives godt, det er små forskjeller mellom klassetrinnene 7. klasse, 10. klasse og 1. vgs.

Undersøkelser som referert til over er en viktig del av folkehelsearbeidet for å kunne utvikle målrettede tiltak (Nes, 2017). Etersom skolen er en viktig arena i barns liv, vil trivsel i skolen påvirke den totale trivselen som oppleves (Helsedirektoratet, 2015a). Undersøkelsen til Natvig, Albrektsen og Qvarnstrøm (2003) viser at skolesettingen kan bidra til fremme helse og trivsel for elever. Dette kan handle om å føle seg inkludert i det sosiale miljøet på skolen, evnen til å tilpasse seg miljøet på skolen, samt elevens vurdering av ulike erfaringer på skolen (Helsedirektoratet, 2015c). Sosiale relasjoner har vist seg å være blant de viktigste faktorene for subjektiv trivsel i skolen og både sosial støtte fra både lærere og medelever hadde betydning for opplevelsen av lykke (Natvig et al., 2003). Dette er i tråd med Konu og Rimpelä (2002), som har utarbeidet fire indikatorer for trivsel i skolen: omgivelser og organisering, sosiale relasjoner, mulighet til selvoppfyllelse og helsestatus. Sosiale relasjoner innebærer i denne sammenhengen det sosiale læringsmiljøet, relasjon til lærere og medelever, gruppedynamikk, mobbing, samarbeid mellom skole og hjem, hvordan bestemmelser fattes,



samt atmosfæren ved skolen som helhet (Konu & Rimpelä, 2002). Støtte fra lærere kan bidra til økt livstilfredshet og lærere anses for å være viktige rollemodeller som setter normene for oppførsel. Om læreren inkluderer alle elever som likeverdige og verdifulle, kan dette bidra til positiv kultur på skolen og hvordan elever omgås (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). Selvoppfyllelse handler blant annet om at hver elev anses som et likeverdig på skolen, muligheten til å påvirke valg som angår en selv, respekt fra lærer, foresatte og medelever og muligheten til å delt i aktiviteter, eksempelvis i friminuttet (Konu & Rimpelä, 2002). Både skoleklimaet og læringsklimaet på skolen kan påvirke elevenes trivsel og tilfredshet, samt bidra til at elevene gjøre det bedre på skolen (Samdal, 2001).

Trivsel har også betydning for å legge til rette for gode læringsrammer i skolen (Medl. St. nr. 31 (2007-2008), 2008). Utdanningsdirektoratet vektlegger i sin definisjon av begrepet læringsmiljø kulturelle, relasjonelle og fysiske faktor som kan bidra til læring, helse og trivsel, altså anses trivsel som sentralt for å legge til rette for læring i skolen (Helsedirektoratet, 2015a). Ifølge Grøgaard (2012) vil arbeidsmiljøet avhenge av støtte fra elever, lærere og foresatte, fravær av mobbing, motivasjon, trivsel og elev-lærer-relasjonen. Et godt skolemiljø i grunnskolen, som innebærer gjensidig respekt, gode relasjoner mellom elever og til lærere, faglig og sosial støtte, har en positiv effekt prestasjonsnivå målt i nasjonale prøver barneskolen (Grøgaard, 2012).

## 2.4 TILHØRIGHET

Tilhørighet er et begrep som omhandler opplevelsen av å høre hjemme og evnen til å kunne opprettholde stabile bånd til andre mennesker (Helsedirektoratet, 2015a). Litteraturen på området er noe fragmentert og fordelt på ulike fagområder, som utdanning, psykisk helse, helsefremming og sosiologi (Vaz et al., 2015). Den engelske litteraturen benytter ulike begreper for å beskrive det som i denne oppgaven kalles tilhørighet. Eksempler er «community» (Osterman, 2000), «school connectedness» (Libbey, 2004; Rowe & Stewart, 2011) og «school belongingness» (Ma, 2003; Vaz et al., 2015). I norsk litteratur er begrepet tilhørighet benyttet (Helsedirektoratet, 2015a). Flere studier har sett på tilhørighet blant elever i ungdomsskole og videregående skole, sammenlignet med elever i barneskolen (Vaz et al., 2015), og på grunnlag av dette er også artikler som omhandler ungdom benyttet for å belyse temaet i denne oppgaven.

En meta-analyse av Allen et al. (2016) definerer begrepet tilhørighet som i hvilken grad elevene føler seg akseptert, respektert, inkludert og støttet av andre i det sosiale miljøet på skolen. Elever som anser seg selv som sosialt akseptert ser ut til å i større grad ha en følelse av tilhørighet (Vaz et al., 2015). Å bli akseptert, inkludert eller føle seg velkommen kan også føre til positive emosjoner som glede, tilfredshet og ro (Osterman, 2000). Opplevelsen av tilhørighet er assosiert med mer positive holdninger mot seg selv og andre, noe som påvirke interaksjonen med medelever. Dette kan bidra at elever er mer hensynfulle, hjelpsomme og aksepterende ovenfor andre som ikke er i deres «vennegruppe» (Osterman, 2000).

Tilhørighet til skolen har også vist seg å ha sammenheng med helse (Vaz et al., 2015), trivsel (Jose, Ryan, & Pryor, 2012), akademiske prestasjoner (Sari, 2012) og motivasjon knyttet til skolen (Neel & Fuligni, 2013). Bouchard og Berg (2017) har intervjuet syv barn i 4-8 klasse om hvordan de definerer tilhørighet og hva som bidrar til tilhørighet i skolen. Temaene som ble dannet på grunnlag av elevenes beskrivelser av tilhørighet, var tilhørighet som en grunnleggende faktor, gjensidighet i elev-lærer-relasjonen, vennskap samt skole og fritidsaktiviteter. Elevene vektla blant annet å ha venner de kunne stole på og det var en fordel med noen felles interesser og aktiviteter. De ulike aktivitetene skolen tilbød bidro til at elevene følte en tilhørighet til skolen, dette kunne være deltakende aktiviteter i klasserommet, «bli-kjent»-leker på starten av året, ulike feiringer på skolen og ulike aktiviteter skolen tilbød, eksempelvis innen sport, fotografi og kunst (Bouchard & Berg, 2017). De ulike definisjonene som benyttes for å beskrive tilhørighet har tre felles aspekter: relasjoner og opplevelser på skolen, relasjoner mellom elever og elev-lærer og elevenes holdninger mot skolen som helhet (Allen et al., 2016).

Allen et al. (2016) konstaterer at skolen er i en unik posisjon til å fremme tilhørighet blant elever i skolealder. De viser at ulike studier har funnet ulike resultater knyttet til om støtte fra elever, lærere eller foresatte har størst betydning for tilhørighet. Ifølge Vaz et al. (2015) skyldes den største variasjonen i graden av tilhørighet i barneskolen personlige faktorer, eksempelvis akademisk og sosial kompetanse, mestringsstrategier og motivasjon og forventinger knyttet til skolen. Personlige faktorer var etterfulgt av faktorer knyttet til skolen, eksempelvis skolens tilbud for å møte elevenes behov, organisering av skolen og studentenes syn på det psykososiale miljøet (Vaz et al., 2015). Elever med vennskap på skolen, preget av omsorg hadde betydning for grad av tilhørighet og vennskap kunne også påvirke holdninger og følelser knyttet til skolen. Relasjonen til lærere viser seg å ha stor betydning for følelsen av

tilhørighet. En positiv lærer-elev-relasjon, som innebærer at lærer bryr seg, viser empati og bidrar med både faglig og personlig støtte, vil gi økt følelse av tilhørighet (Allen et al., 2016).

På bakgrunn av manglende kunnskapsgrunnlag er det usikkert om de samme faktorene som bidrar til tilhørighet i barneskolen også gjelder for tilhørighet senere i utdanningsløpet (Vaz et al., 2015). Lieblein, Warne, Huot, Laliberte Rudman og Raanaas (2018) benyttet Photovoice som metode for å utforske tilhørighet i en norsk videregående skole. De kom frem til seks ulike faktorer de beskriver som nærværsfaktorer: et støttende sosialt nettverk, godt læringsmiljø, familie og venner, avslapning og fritid, samt stedstilhørighet. Det kan altså se ut til at det er noen fellestrekk med eksempelvis Bouchard og Berg (2017) som beskrevet over. Følelsen av tilhørighet kan altså påvirke den helhetlig følelsen av opplevd trivsel og helse, og i skolen vil særlig den sosiale konteksten ha betydning for opplevelsen av tilhørighet (Osterman, 2000).

## 2.5 SOSIALE NETTVERK OG SOSIAL STØTTE

Et sosialt nettverk kan defineres som strukturen av mennesker og våre relasjoner. Det sosiale nettverket består av personer vi omgås, som venner, familie, medelever, naboer eller andre. Innholdet eller funksjonen av sosiale nettverket vil være den sosiale støtten (Fyrand, 2005). Taylor (2011) beskriver sosialt nettverk som opplevelsen av ivaretagelse, å bli verdsatt og være en del av et sosialt nettverk hvor en føler støtte. Dette begrepet vektlegger det subjektive aspektet ved sosial støtte, denne vektleggingen blir stadig mer benyttet og vektlagt (Helsedirektoratet, 2015a, 2015b).

Det finnes ulike typer sosial støtte og man deler gjerne disse inn i fire kategorier (Berkman & Krishna, 2014). Disse er følelsesmessig støtte, som innebærer empati, omsorg og kjærighet, instrumentell støtte, eksempelvis praktisk hjelp, den tredje er bekreftende støtte som handler om bekreftelse og tilbakemeldinger og til sist informerende støtte, som kan være råd eller forslag. I tillegg til dette anser man den sosiale støtten enten som formell eller uformell. Eksempler på formell støtte kan være omsorg, praktisk hjelp eller tilbakemelding fra en lærer. Omsorg, empati eller råd fra en venn er eksempler på uformell støtte (Berkman & Krishna, 2014). Forskning viser at sosial støtte er sentralt for trivsel, uavhengig av om individet møter motgang i livet eller ikke (Thoits, 2011).

Thoits (2011) beskriver syv ulike mekanismer som forsøker å forklare sammenhengen mellom sosiale relasjoner og helse. Det vil her fremheves to av disse som kan anses som særlig relevante for oppgaven. Den første mekanismen handler om opplevd sosial støtte. Denne støtten kan innebære omsorg, å bli verdsatt eller sympati som kan ha betydning for fysisk og psykisk helse, samt trivsel. Den andre mekanismen er å bli inkludert og akseptert i en gruppe eller sosialt nettverk og ha noen å dele en sosial aktivitet med. Berkman og Krishna (2014) beskriver på lignende måte hvordan sosiale nettverk kan bidra til sosial deltakelse og engasjement. Å delta på sosiale sammenkomster og møte venner kan bidra til en følelse av tilknytning og tilhørighet (Berkman & Krishna, 2014). Mangel på tilhørighet kan lede til ensomhet, som er en risikofaktor for dårlig helse (Thoits, 2011).

Sosiale nettverk og sosial støtte kan være viktig for å ha noen å snakke med og oppleve støtte i vanskelig situasjoner. På skolen dannes det ofte tette vennerelasjoner. Gjennom samvær i friminutt, samarbeid i klasserommet og samt felles aktiviteter kan elevene få tilfredsstilt behovet for sosial støtte og tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015a). Sosiale relasjoner og et samspill med andre ser ut til å være en nødvendighet for at mennesker skal fungere og trives (Helsedirektoratet, 2015b) og skolen er altså en arena som kan bidra til at barn har et sosialt nettverk og støtte.

## 2.6 SKOLEN SOM HELSEFREMMEDE ARENA

Alle barn og unge har både en rett og en plikt til en offentlig grunnskoleopplæring i tråd med opplæringsloven. Dette innebærer at elevene har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring og skolen har som plikt å arbeide systematisk for å oppnå dette (Opplæringslova, 1998). I Norge ble skolen som helsearena aktualisert gjennom Folkehelseloven og ”Helse i alt vi gjør” (Folkehelseloven, 2012). Her skulle helsefremming og forebygging flyttes ut fra helsevesenet og inn i kommunenes mange ulike sektorer. Folkehelseloven legger altså ansvaret for å arbeide systematisk med folkehelsearbeid til kommunene, dette innebærer blant annet å fremme trivsel i befolkningen. Skolens rolle når det kommer til å fremme trivsel ble nylig aktualisert i Stortingsmelding 19 (2015), hvor de poengterer at trivsel er en faktor som kan bidra til en god oppvekst og mestring av fremtidens utfordringer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

I Kunnskapsdepartementets NOU «Å høre til» vektlegges det at skolene i sterkere grad må fokusere på helsefremmende og forebyggende tiltak som gjør at elevene opplever sosial

tilhørighet til både skolen og de andre elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er nå satt igangsatt en statlig satsning på inkluderende skole i perioden 2016-2023. Denne satsningen har fokus på blant annet å fremme et trygt psykososialt skolemiljø og utvikling av skolen som organisasjon. Noen av fokusområdene som trekkes frem her er skolekultur, skoleledelse, elevrelasjoner og samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Nyere stortingsmeldinger benytter begrepet trivsel og aktualiserer målet om å fremme trivsel i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2013, 2016). Bakgrunnen for å legge mer ansvar på skolene er at alle barn i Norge går på skole og dette gjør skolen med dens tilhørende «etter skoletid-aktiviteter» til en viktig arena i barns liv. Fra og med år 2020 skal folkehelse og livsmestring inn i som et tverrfaglig tema i lærerplanen og vil være en del av fagene der det er relevant. Ønsket er å fremme elevers helse, ved å utvikle kompetanse til å mestre hverdagen, samt bidra til opplevelsen av et meningsfylt liv (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det er særlig to retninger eller bevegelser som har fokusert på å fremme helse og trivsel i skolen internasjonalt: helsefremmende skoler og «whole school approach» (WSA). I Norge er skolen som nærmiljøarena eller nærmiljøhus et begrep som er under utvikling.

### 2.6.1 HELSEFREMMEDE SKOLER

Verdens helseorganisasjon utviklet på slutten av 1980-tallet rammeverket helsefremmende skoler, som bygget på verdiene fra Ottawa-charteret. Ottawa-charteret vektlegger at helsefremmende arbeid innebærer mye mere enn arbeidet i helsesektoren (WHO, Udatert) og en anerkjente i større grad sosiale, politiske og miljømessige påvirkninger på helse (Langford et al., 2014). Det er ingen klart definerte retningslinjer som gjelder for alle helsefremmende skoler, men tre felles hovedmål er å fremme en helsefremmende livsstil, bidra til et miljø som oppmuntrer til en helsefremmende livsstil og gi elever og ansatte handlingsrom for å skape helsefremmende miljøer (Langford et al., 2014). En studie fra Skottland med mål om å undersøke helsefremmende skolars påvirkning på ungdommers mentale trivsel viser at arbeid med helsefremmende skoler kan bidra til sosial inklusjon i skolen. Dette gjaldt både for skoler som aktivt jobber for å bli en helsefremmende skole eller allerede var en helsefremmende skole (Levin et al., 2012).

Østfold fylkeskommune har utarbeidet retningslinjer for helsefremmende skoler i fylket. Østfold vektlegger fysisk og psykisk helse, trivsel, mestring og et godt læringsutbytte og

arbeider for at flest mulig fullfører grunnskolen. For å oppnå dette vil de sette inn tiltak rettet mot skolemiljøet. Et av de ti tiltakene har fokus på å legge til rette for et godt psykososialt miljø som blant annet innebærer trygghet, tilhørighet og mestring (Østfold fylkeskommune, 2015).

Skoler anbefales i tillegg å styrke båndene til familier og nærmiljøet rundt som påvirker elevenes trivsel, samt styrke skolens kultur slik at den bidrar til å fremme helse og trivsel (Langford et al., 2014). Til tross for at helsefremmende skoler også inkluderer blant annet begrepet trivsel, har helsefremmende skoler tradisjonelt hatt fokus på helseundervisning og forebygging av risikofaktorer, dette bringer oss over til neste tema som i større grad bygger på et helsefremmende perspektiv (Jensen et al., 2017; Langford et al., 2015).

## 2.6.2 WHOLE-SCHOOL APPROACH

Ifølge Weare og Markham (2005) burde skolene i større grad benytte positive modeller innenfor mental helse, som for eksempel vektlegger trivsel. Rowling (2009) vektlegger skolens potensial for å fremme god psykisk helse og trivsel, og beskriver et skifte fra fokuset på helseatferd og valg tatt av enkeltindivider til en mer helhetlig tilnærming til skolens rolle innen helsefremming som kalles en «whole-school approach» (WSA). WSA innebærer å kombinere helse og læring, samt inkludere både det fysiske og sosiale miljøet, samt omgivelser som nærmiljø og foreldre for å fremme helse og trivsel blant barn og unge i skolen (Jensen et al., 2017). En WSA vektlegger altså å fremme helse, fremfor å forebygge sykdom eller risikofaktorer for dårlig helse (Jensen et al., 2017; Wells et al., 2003).

Weare og Markham (2005) påpeker at skoler tidligere kun har for seg enkelte av elementene som er en del av en WSA. De har derfor utviklet ni elementer de mener er nødvendig for en komplett WSA. Disse anses som sentrale for å bidra til og fremme god psykisk helse og trivsel og vil nå presenteres; et helhetlig syn på helse og å ta hensyn til flere aspekter ved skolen, eksempelvis skolens kultur, ledelse og fysiske miljø; å se på underliggende miljømessige faktorer som bidrar til trivsel og mestring, fremfor eksempelvis kun resultater knyttet til læring; å jobbe aktivt på ulike nivåer med ulike samarbeidspartnere og involvere hele skolen, fremfor kun de med spesielle behov; å inkludere både omsorgsgivere som lærerne og elevene som mottar omsorg; samt utvikle skolen i tråd med statlige anbefalinger. Samtidig skal skoler med en WSA oppmuntre til tverrfaglig samarbeid, ha fokus på prosesser

som bidrar til positive holdninger til skolen og bidra til ulike typer kunnskap og egenskaper (Weare & Markham, 2005).

En systematisk oversikt over ulike tilnærminger til å fremme psykisk helse og trivsel i skolen viste at en WSA var mer effektiv sammenlignet med spesifikke, endimensjonerte programmer (Wells et al., 2003). Dette var avhengig av at WSA ble implementert kontinuerlig i mer enn ett år og hadde et fokus på å fremme god helse fremfor å forebygge eksempelvis enkelte psykiske problemer. John-Akinola og Nic Gabhainn (2014) studie benytter ikke spesifikt begrepet WSA, men har utforsket skolens "socio-ecological environment", altså de ulike faktorene som påvirker miljøet på skolen fremfor spesifikke prosjekter eller tiltak rettet mot enkeltindivider. Studien underbygger påstanden om at tiltak rettet mot skolen som helhet kunne være effektive for å fremme både kollektiv og individuell trivsel blant elever.

Rowe & Stewart (2011) har sett på hvordan en omfattende WSA som bygger på rammeverket til helsefremmende skoler kan bidra til å fremme tilhørighet i skolen. Nøkkelementer som viste seg å ha betydning for tilhørighet var mangfold og toleranse. Dette ble styrket gjennom felles aktiviteter hvor alle ble inkludert, uavhengig av sosioøkonomisk status. Aktivitetene som bygger på WSA bidrar til interaksjon mellom elever, ansatte og foresatte, som igjen bidrar til en gjensidighet mellom disse (Rowe & Stewart, 2011). Aktivitetene kjennetegnes ved at de er økonomisk inkluderende, eies av skolen, er sosiale, uformelle og morsomme, velorganiserte, samt inkluderer måltider i felleskap med andre (Rowe & Stewart, 2011). Et avslappet miljø som er preget av uformell interaksjon mellom elevene, samt elever og ansatte, bidrar til at enn får innsikt i hverandres personligheter. Dette kan bidra til økt grad av toleranse, en av indikatorene for tilhørighet i skolen. Aktivitetene viste også å ha en direkte link til følelsen av tilhørighet, ved at elevene følte inkludert fremfor ekskludert og at de følte seg verdsatt (Rowe & Stewart, 2011). Et bedre samarbeid mellom skolen og hjemmet vil kunne bidra til å skape et støttende miljø, ved å inkludere foresatte eksempelvis som hjelp knyttet til aktiviteter. Dette vil kunne bidra til å styrke følelsen av tilhørighet til skolen (Allen et al., 2016).

Gratis skolefrokost trekkes frem som et eksempel på en aktivitet som er en inkluderende arena som bidrar til å bryte ned barrierer og øke toleranse og mangfold ved at ulike elever og voksne deltar i et felles måltid i samme miljø (Rowe & Stewart, 2011). Dette er i tråd med Absolom og Roberts (2011) studie, som beskriver at flere av ungdommene (12-16 år)

opplevde at det å spise sammen med klassekamerater bidro til at ungdommene fikk et samlingspunkt hvor de kunne ha det gøy, bli bedre kjent og bygge vennskap. (Neely, Walton, & Stephens, 2015) har sett nærmere på muligheten for å fremme tilhørighet gjennom måltider i skolen, i tråd med rammeverket helsefremmende skoler. Deres studie fremhever deltagelse, inkludering og medbestemmelse som viktige verdier som bidrar til at måltider i skolen fremmer en følelse av tilhørighet. Kjennetegnene ved måltidene har mye til felles som aktiviteter generelt nevnt tidligere (Rowe & Stewart, 2011).

Tidligere studier har altså vist at helsefremmende skoler som bygger på en WSA bidrar til større grad av interaksjon mellom elever, lærere og foresatte, som igjen bidrar til en følelse av tilhørighet til skolen. Dette ble styrket av felles aktiviteter som skapte interaksjon på tvers av alderstrinn og ansatte og kan også knyttes opp mot aktiviteter på skolen, eksempelvis skolefrokost, hvor elever og lærer møter hverandre og blir kjent i en mer uformell setting (Rowe & Stewart, 2011).

### 2.6.3 SKOLEN SOM NÆRMILJØHUS

Verdens helseorganisasjon (Meld. St. nr. 34 (2012-2013)) vektlegger i Helse 2020 viktigheten av motstandsdyktige nærmiljøer for å fremme helse og trivsel på både på individnivå og i nærmiljøene. Her trekkes helsefremmende skoler frem som et eksempel som kan bidra til motstandsdyktige nærmiljøer og inkludere lokalbefolkningen i helserelaterte utfordringer (WHO, 2013). Stortingsmelding 19 (Meld. St. nr. 19 (2014-2015)) vektlegger betydningen av gode lokalsamfunn for å fremme trivsel. Utviklingen av nærmiljø- og lokalsamfunn må derfor bidra til å legge til rette for god trivsel i befolkningen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

Det finnes ikke noen generell beskrivelse av hva som er kriteriene for et nærmiljøhus. Men elementer fra konseptet om helsefremmende skoler og tilnærmingen WSA vil ofte være til stede på en skole som jobber etter en nærmiljøhus-modell. Alvimhaugen barneskole i Sarpsborg er en av skolene i Østfold som har kommet lengst med å utvikle en slik modell og vil nå bli beskrevet.

Alvimhaugen ligger i Sarpsborg, Østfold, og har omtrent 2000 innbyggere. Området har først og fremst tomannsboliger og blokkbebyggelse (Rosbach, 2018). Alvim er et område av byen med utfordringer knyttet til sosial ulikhet, blant annet en økt andel barnefattigdom, ikke-



vestlige innvandrere og lav utdanning sammenlignet med gjennomsnittet i Sarpsborg (Sarpsborg Kommune, 2014).

Sarpsborgs folkehelseplan har som overordnet mål å bedre levekår og utjevne levekårsforskjeller, deres visjon er å være et sted hvor barn og unge lykkes (Sarpsborg kommune, 2016a). Barnehage og skole er et av satsningsområdene for å nå det overordnede målet, å redusere sosial ulikhet i helse. Et annet satsningsområde handler om levekår, hvor Alvim er et av områdene som satses på i Sarpsborg. Et av tiltakene her er å delta i prosjektet helsefremmende lokalsamfunn (Sarpsborg kommune, 2016a). Alvimhaugen skole skal utvikles til å bli et nærmiljøhus, som bidrar til økt samfunnsdeltakelse blant barn og voksne, for å fremme blant annet trivsel og utjevne sosiale ulikhet i helse (Rosbach, 2018).

Alvimhaugen barneskole har 130 elever fra 1-7 trinn og 70% av elevene er flerkulturelle. Rosbach (2018) har gjennomført en kartlegging av Alvimhaugen som nærmiljøhus, ved å intervjuer elever, foresatte, ansatte og rektor på skolen, samt observasjon. Dette er en del prosjektet «Kartlegging og utviklingsarbeid om nærmiljø og lokalsamfunn som fremmer folkehelse». Her fremheves det at en viktig suksessfaktor er at alle tilbudene på skolen er gratis.

På bakgrunn av de sosiale ulikhetene har skolen arbeidet for å være en trygg nærmiljøarena med ulike gratis tilbud for barn, ungdom og voksne etter ordinær skoletid. Dette innebærer blant annet en fritidsklubb, ulike aktiviteter innen fysisk aktivitet og leksekafé for foreldre og barn. Det er gratis utlån av skolens lokaler til bursdagsfeiring, samt gratis utlån av utstyr til vinteraktiviteter. Rosbach (2018) har i sin rapport beskrevet de ulike tilbudene på Alvimhaugen barneskole:

Verdensspeilet er en klubb for elever fra 5. til 8. trinn, de som har begynt på ungdomskolen kan altså delta på klubben. Tilbudet finner sted i skolens lokaler, som gymsalen, formingsrommet og på SFO. Tilbudet er på tirsdager og torsdager fra kl. 17.30-20.00 og det kommer vanligvis mellom 30 og 40 barn, hvor de fleste deltar hele åpningstiden. Personalet er hovedsakelig rekruttert via bekjente av ansatte på skolen og foresatte er oppfordret til å bidra. Elevene kan velge mellom ulike aktiviteter og får alltid tilbud om et varmt måltid som noen av elevene har vært med på å tilberede. Innimellom arrangeres det også utflukter eller spesielle aktiviteter, eksempelvis Halloween-feiring, bowling eller lignende.

Alle elevene får tilbud om gratis frokost tirsdag til fredagen før skolen starter. De ansatte vektlegger å skape en rolig og behagelig atmosfære for elevene med for eksempel levende lys og dempet belysning. Elevene får servert havregrøt og yoghurt.

På allidrett kan elevene velge aktiviteter selv og det er ofte mye ballspill. Tilbudet er for 3.- og 4. klassinger på mandager og 5.-7 klassinger på onsdager. Rett etter skoletid har elevene tilbud om leksekafé og det er lagt opp slik at det passer å spise på skolen etter dette, etterfulgt av allidretten.

Fredags er et tilbud som ligner på allidretten. Tilbudet består av åpen gymsal for elever i 1. til 4. klasse. Elevene får muligheten til å prøve ulike idretter og det er tre ulike idrettsforeninger som deler på ansvaret med å lede aktiviteten (Rosbach, 2018).

### 3. PROBLEMSTILLING

Det ser ut til å være bred enighet rundt betydningen av trivsel for helse, både internasjonalt (WHO, 1946, 2013) og nasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2013, 2016), samt skolens betydning for å fremme trivsel. På tross av dette har det tidligere vært et større fokus på helsevalg rettet mot livsstil, fremfor en mer helhetlig tilnærming (Langford et al., 2015). Tiltak rettet mot skolen som helhet ser ut til å ha potensial til å fremme både individuell og kollektiv trivsel blant elever (John-Akinola & Nic Gabhainn, 2014). Dette er i tråd med rammeverket helsefremmende skoler (Langford et al., 2014) og WSA (Rowling, 2009; Weare & Markham, 2005). I Norge generelt og i Østfold spesielt har man et økende fokus på skolen som en viktig nærmiljøarena og ønsker å utvikle skolen som et nærmiljøhus. Men man har fortsatt lite forskning på hvordan dette påvirker elevenes trivsel. Barn er verdifulle informanter knyttet til temaer som angår deres liv (Joubert, 2012). På grunnlag av dette ønsker jeg å undersøke hva elevene selv opplever at skaper trivsel i en skole som er et nærmiljøhus. Problemstillingen lyder derfor som følgende:

*Hva opplever elever i 4.-7. klasse at skaper trivsel på skolen?*

Problemstillingen vil undersøkes ved å benytte metoden Photovoice.

## 4. METODE

Dette prosjektet er et delprosjekt av et større prosjekt om hva som oppleves å fremme trivsel for ansatte, elever og foresatte ved nærmiljøhuset Alvimhaugen skole. En annen masterstudent vil ta for seg hva som fremmer trivsel hos de ansatte ved skolen og veileder/biveileder vil ta for seg hva som fremmer trivsel hos foreldre/foresatte som har barn ved skolen. Prosjektet er knyttet til et større prosjekt i Sarpsborg kommune om «Helsefremmende lokalsamfunn».

### 4.1 KVALITATIV METODE

Grunnleggeren av filosofien fenomenologi, Edmund Husserl, mente vi ikke ser og hører gjenstander rundt oss slik de er, men forveksler de med vår egen oppfatning av gjenstanden og vi forholder oss til gjenstanden slik den fremtrer for oss (Aadland, 2015). Husserl var altså opptatt av bevissthet og opplevelse (Kvale & Brinkman, 2015). Fenomenologien er i dag videreutviklet og omfatter i dag menneskets livsverden. Med en fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ forskning er man som forsker interessert i å forstå verden slik den oppleves av informantene og forstå ulike fenomener ut i fra informantenes perspektiv, dette vitenskapssynet har vært utgangspunktet i dette prosjektet (Kvale & Brinkman, 2015). I tillegg er det også utgangspunktet for problemstillingen i denne oppgaven.

For å belyse forskningsspørsmålet i denne oppgaven, ble det derfor valgt en kvalitativ metode. Ifølge Kvale & Brinkman er ønsket om å forstå verden sett fra intervjuobjektets side et sentralt kjennetegn innen kvalitativ metode. Den aktive kunnskapsprosessen skjer i en samtalerelasjon mellom intervjueren og den intervjuede. I dette prosjektet ønsket vi å innhente kunnskap fra elevenes perspektiv.

Ved å benytte kvalitativ metode kan en få innsikt i elevenes tanker, følelser og opplevelser (Kvale & Brinkman, 2015). Dette kan bidra til å belyse nyanser og gi en større forståelse for mennesket (Malterud, 2011), i dette tilfellet elevene. Kvalitativ metode egner seg også særlig til å utforske fenomener som vi ikke har så mye kunnskap om (Kvale & Brinkman, 2015). Alvimhaugen barneskole arbeider for å være et nærmiljøhus og skiller seg på denne måten fra en typisk norske barneskole og det er foreløpig lite kunnskap om hvordan dette påvirker elevene.

## 4.2 PHOTOVOICE

Photovoice er en kvalitativ metode som innebærer at personer får mulighet til å dokumentere utfordringer eller styrker i egne nærmiljøer gjennom fotografier. Dette beskrives av Wang & Burris (1997) i de tre hovedmålene til Photovoice: Å gi personer muligheten til å dokumentere nærmiljøets styrker og svakheter, fremme en kritisk dialog og bidra med egen kunnskap ved bruk av egne bilder og å nå beslutningstakere. Photovoice er altså en deltakende metode som er fleksibel og kan tilpasses ulike grupper og mål innen folkehelsearbeid (Wang & Burris, 1997). Photovoice ble utviklet som en aksjonsforskningsmetode basert på empowerment-tenkning (Wang & Burris). I denne oppgaven er metoden ikke direkte benyttet som aksjonsforskning, men som et datainnsamlingsverktøy for å få et innblikk i elevenes hverdag på deres premisser. Dette er også gjort i tidligere studier (Wahab, Mordiffi, Ang, & Lopez, 2017). Warne, Snyder og Gillander Gådin (2013) viser til Photovoice som en fremgangsmåte hvor man kan identifisere helsefremmende faktorer ved å bevisstgjøre skoleelever i deres egen helse og trivsel og på denne måten påvirke skolens miljø.

Metoden Photovoice utfordrer det tradisjonelle forholdet mellom forsker og subjekt, hvor subjektet i større grad definerer hva som er relevant informasjon, innenfor temaet som forskes på (Nayar & Stanley, 2015). Metoden er altså en åpen og deltakende metode som retter oppmerksomheten etter datamaterialet fra elevene (Nayar & Stanley, 2015; Wang & Burris, 1997). Photovoice genererer et rikt datamateriale med både bilder og tekstmateriale fra fokusgruppeintervju (Catalani & Minkler, 2010).

## 4.3 FORFORSTÅELSE

Forforståelse handler om erfaringer, hypoteser og faglig perspektiv man som forsker har ved oppstarten av et prosjekt. Malterud (2011) benytter metaforen ryggsekk for å forklare hva forforståelse innebærer. Man har en ryggsekk som man tar med seg inn i forskningsprosjektet, som kan bidra til å styrke eller hindre måten vi samler, leser og tolker data. Jeg som forsker har ingen sterke bindinger eller kjennskap til Alvimhaugen barneskole som deltar i prosjektet. Utover min egen opplevelse av det å gå på barneskole, har jeg ingen spesiell tilknytning til dette. Likevel kan min faglige bakgrunn fra samfunnsnærings og folkehelsevitenskap prege det faglige perspektivet. På bakgrunn av dette er prosjektet og analyse av datamaterialet

gjennomført i samarbeid med veileder og biveileder. Malterud (2011) anbefaler at flere forskere samarbeider underveis i analysen av datamaterialet, for å skape et større analytisk rom. På denne måten kan vi sammen få øye på detaljer, som jeg muligens ikke ville fanget opp på egenhånd. Analysen vil senere bli beskrevet nærmere.

#### 4.4 Å INTERVJUE BARN

I denne studien er barn informanter og når man forsker med barn er det viktig å være klar over maktforskjellen mellom barn og voksen. Det er likevel viktig at også barn får de muligheten til å bruke sin stemme og bidra med egne synspunkter og tanker, fremfor at vi som voksne skal gjøre tolkninger ut i fra vår forståelse (Eder & Fingerson, 2002). Dette stemmer overens med synet på barns rett til å formidle deres egne perspektiver, erfaringer og kunnskaper (Andersson, 1998).

En av de viktigste hensynene å ta ved intervjuer av barn er å skape en naturlig kontekst for intervjuet (Eder & Fingerson, 2002). Tidligere studier har vist at barn er mer komfortable med å bli intervjuet i grupper. Dette kan myke opp forskjellen mellom barn og voksen, blant annet ved at barna er i flertall. På denne måten er det også lettere for forskeren å unngå og pålegge barna sitt språk og antagelser, ved at barna lettere kan benytte sitt eget språk sammen med de andre barna. På denne måten kan de konstruere meningene sin i samspill med medelevene. Om gruppen kjenner hverandre fra tidligere, vil en lettere få en samtale som ligner en naturlig setting (Eder & Fingerson, 2001). Det er også viktig å sikre at barna forstår hva deltagelse innebærer og at det er frivillig å delta.

#### 4.5 UTVALG OG REKRUTTERING

Et strategisk utvalg ble benyttet ved at elevene ble rekruttert via elevrådet. Ledelsen formidlet informasjon om prosjektet og delte ut samtykkeskjemaer til de som ønsket å delta. Syv (av åtte) elever fra 4.-7. klasse ønsket å delta i prosjektet. Én av disse elevene hadde ikke mulighet til å delta i gruppeintervjuet grunnet sykdom, noe som ga et utvalg på 6 elever. Ved bruk av Photovoice-metoden bør antallet som rekrutteres ligge mellom fem og ti deltakere (Asaba, Laliberte Rudman, Mondaca, & Park, 2014), utvalget i dette prosjektet kan således sies å tilsvare anbefalt antall deltakere. Men i kvalitativ forskning generelt er det er

informasjonsstyrken i utvalget som bestemmer antall inkluderte deltakere (Malterud, Siersma, & Guassora, 2016), slik at et lite utvalg kan likevel være tilstrekkelig dersom informasjonsstyrken er høy og metning oppnås (Malterud, 2011). Det er vanskelig å vurdere om metning var oppnådd i dette tilfellet og om flere fokusgrupper med andre elever ville gitt mer kunnskap. Men på bakgrunn av at dette prosjektet var en masteroppgave med begrenset tid, ble det vurdert at utvalget var stort nok.

#### 4.6 FORBEREDENDE ARBEID

Første møte med skolen fant sted i juni 2017, hvor jeg deltok på et møte hvor daværende rektor fortalte om skolen og deres tilbud og ambisjoner om aktiviteter før og etter skoletid. Etter dette startet arbeidet med prosjektplan til masteroppgaven og videre utvikling av prosjektet. Hele prosjektgruppen hadde så et møte med skolens ledelse i september 2017, der prosjektet ble presentert og diskutert. Gjennom dialog med skolen ble det bestemt at elevene skulle få utdelt engangskamera. På denne måten unngikk man konflikt med skolens reglement om mobilbruk og at bilder tatt i sammenheng med prosjektet kunne spres for eksempel via sosiale medier. Ved fremkalling av bildene hadde man også da mulighet til å kontrollere at ingen upassende bilder brukes videre i prosjektet.

For å skape tillit til intervjuobjektene har tidligere studier vist at det er nyttig ha et eller flere møter før intervjusituasjonen, hvor man blir litt kjent med hverandre (Irwin & Johnson, 2005). Et møte med elevene som hadde sagt seg villig til å delta ble derfor avholdt i november 2017, der både jeg og den andre masterstudenten deltok. Målet med dette møtet var å gi elevene en forståelse for deres rolle i prosjektet, forståelse av begrepet trivsel og gi nødvendig opplæring av bruken av engangskamera. På møtet med elevene ble det blant annet presiseres etikken rundt fotografering og det ble spesielt vektlagt at deltakerne ikke skulle fotografere noen som ikke ønsket å bli fotografert.

Det ble oppmuntret til aktiv deltakelse fra elevene, siden dette var sentralt videre i prosjektet. Dette ga oss samtidig et innblikk i hva vi kunne forvente av elevene i intervjuet, ved at vi fikk innsikt i deres språk og væremåte. For å belyse begrepet trivsel tegnet vi i dialog et tankekart på tavlen, hvor elevene kunne komme med forslag til hva som kan bidra til trivsel. På forhånd hadde jeg forberedt elementene jeg ønsket å formidle gjennom tankekartet og bidro med forslag for å gi elevene et bredere perspektiv på begrepet trivsel. Det ble vektlagt at vi ønsket

å lære av elevene og at ingen svar er riktig eller gale. Trivsel ble eksempelvis beskrevet som hva som gjør at du har det bra, hva som gjør dem glade eller hva som gjør at elevene har det gøy på skolen. Aktiviteter, venner, lærere, å leke ute, fritidsaktiviteter og lignende var forslag fra elevene som kunne bidra til trivsel på skolen. Det ble poengtert at ”på skolen” betyr alt som skjer på skolen og skoleplassen, før, i eller etter skoletiden.

Elevene var engasjerte og stilte spørsmål underveis. Det aller mest spennende var utvilsomt å få utdelt engangskameraene. Alle elevene fikk prøve å ta bilder med engangskamera for å prøve hvordan det fungerte, hvordan man fikk blitz og lignende. Elevene fikk deretter en uke til rådighet for å ta bilder og leverte kameraene til rektor som leverte de videre til undertegnede. Elevene fikk beskjed om at de kunne ta så mange bilder de ville og at de ville få velge ut tre til fem bilder neste gang vi møttes.

#### 4.7 GRUPPESAMTALE

Bildene ble levert inn til fremkalling i slutten av november. Fremkalling av bildene tok lenger tid enn antatt, siden det nærmet seg jul og fotobutikkene var travle. Gruppesamtalen fant derfor sted i desember 2017, omtrent tre uker etter billedtakingen. Elevene fikk informasjon om hva dagen skulle inneholde, før de fikk de utlevert hver sin mappe med bilder og tid til å velge ut tre bilder hver. Deltakerne presenterte deretter bildene sine for gruppen og fortalte hva de hadde tenkt når de tok bilde. For å styre samtalen ble en modifisert versjon av verktøyet SHOWeD (C. C. Wang, 2006) benyttet: Hva ser vi på bildet?, Hva skjer egentlig på bildet? og Hvordan bidrar dette til trivsel for deg? Rekkefølgen og spørsmålsformulering ble ikke fulgt slavisk og vi stilte oppfølgingsspørsmål om vi manglet informasjon om de overnevnte spørsmålene. Elevene kunne komme med kommentarer og spørsmål til hverandre og de rakk opp hånden før de snakket.

De fleste elevene virket komfortable i intervjusituasjonen og fortalte selvstendig om bildene sine. Et par av elevene var noe mer tilbaketrukkne og trengte litt veiledning i form av spørsmål som hjalp de å beskrive og fortelle rundt bildene. Elevene ble intervjuet på skolen i samme lokale som benyttes til skolefrokost og verdensspeilet, altså i et miljø elevene er vant med å oppholde seg i. Dette kan være fordel for å skape en trygg intervjusituasjon (Irwin & Johnson, 2005). Siden alle elevene er en del av elevrådet og allerede hadde kjennskap til hverandre,

kunne dette kan bidra til at gruppeintervjuet kan virket mer som en hverdagslig samtale (Irwin & Johnson, 2005).

Etter at elevene hadde presentert sine bilder tok vi en pause, hvor elevene kunne leke. Dette ga oss tid til en kort drøfting rundt oppfølgingsspørsmål vi kunne stille elevene etter pausen.

I andre del av gruppeintervjuet skulle elevene jobbe med å tematisere og gruppere bildene de hadde tatt. Etter hvert som det startet å forme seg ulike kategorier, snakket vi om og stilte spørsmål til de ulike kategoriene. Det var en utfordring å bidra til å løfte elevenes tematisering av bildene fra et konkret nivå til et mer overordnet nivå, men samtidig ikke styre deres arbeid og kategorier. Elevene endte til slutt opp med temaene venner, fritidsaktivitet, friminutt, trygghet, arbeidsro og god mat. Hele gruppesamtalen ble etter samtykke tatt opp som lydfil for transkribering.

#### 4.8 TRANSKRIBERING

Materialet fra møtet med elevene ble transkribert i etterkant. Transkripsjon innebærer å overføre materialet fra tale til skriftlig tekst, slik at det er klart for videre analyse (Kvale & Brinkman, 2015). Transkripsjonen skal i størst mulig grad representere det opprinnelige materialet, dette gjelder særlig når informantenes erfaringer og meninger er i fokus (Malterud, 2002). Forventingene man som forsker har til kvalitative data kan utfordres når en transkriberer lydopptak fra intervju med barn, da barn har en lavere evne til å verbalisere rundt det de inviteres til å snakke om (Irwin & Johnson, 2005). Under transkriberingen erfarte jeg usikkerhet knyttet til dette og om materialet var utfyllende nok. I samråd med intern og ekstern veileder ble vi enige om at materialet var tilstrekkelig til å svare på problemstillingen, da Photovoice-metoden også gir tilfang til data gjennom bildene elevene tok.

Transkripsjonen består av 39 sider med tekst, hvor elevene ofte har svart med korte svar eller kommentarer. De 39 sidene er altså ikke først og fremst tettskrevet tekst. Transkripsjonen ble startet like etter innsamling av data i desember 2017 og fullført like over nyttår 2018.

Deltakernes navn ble erstattet med nummer i det transkriberte materialet. På bakgrunn av at utvalget er lite og gjennomsiktig, vil deltakerne ved deltakernummer ikke bli beskrevet ytterligere (for eksempel med kjønn og alder), slik det ofte er vanlig å gjøre.



## 4.9 ANALYSE AV DATA

### 4.9.1 TEKSTDATA

I denne oppgaven ble systematisk tekstkondensering benyttet for å analysere tekstdata (Malterud, 2011). Systematisk tekstkondensering er utviklet for å være en overkommelig analysemetode for nybegynnere, som bidrar til systematikk i analyseprosessen. Dette innebærer fire steg. Først er målet å få et helhetsinntrykk og å se etter aktuelle temaer. Videre skal man gå fra temaer til koder, ved å systematisere de meningsbærende enhetene i teksten. Trinn tre omhandler kondensering, som gjøres ved å sortere og fortette de meningsbærende enhetene. Til slutt sammenfattes arbeidet fra de foregående trinnene (Malterud, 2012).

Analysen startet som tidligere beskrevet med transkribering av datamaterialet. I etterkant av transkriberingen gikk jeg nøye gjennom tekstene fra gruppeintervjuene og så dette i sammenheng med bildene, dette ble også gjort sammen med intern og ekstern veileder. Dette ga oss et helhetsinntrykk av datamaterialet som er det første steget innen systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011).

Som en del av metoden Photovoice hadde vi sammen med elevene startet på analysearbeidet ved å sortere bildene i ulike temaer. Jeg forsøkte først å se på tekstmaterialet i lys av disse temaene og kodet materialet i tråd med dette. Dette viste seg imidlertid å «forstyrre» analysen av selve tekstmaterialet, ettersom det ble vanskelig å frigjøre seg fra billedtemaene, og jeg så at tekstmaterialet inneholdt andre tema enn de elevene hadde laget for bildene sine. Jeg valgte derfor å starte med blanke ark og dermed se bort fra elevenes temaer. På denne måten var det enklere å se på materialet med et fugleperspektiv slik som Malterud (2011) anbefaler for å skimte nye kategorier i tekstmaterialet.

Etter dette ble datamaterialet ble på nytt delt inn i foreløpige kodegrupper og de tilhørende meningsbærende enhetene som belyste problemstillingen ble identifisert. Her ble den relevante teksten skilt fra irrelevant tekst. Videre ble de meningsbærende enhetene identifisert og systematisert, dette kalles koding av materialet. Jeg valgte i denne prosessen å fysisk klippe ut alle de meningsbærende enhetene for å bedre kunne se helheten i analyse av materialet. Dette er også en metode Malterud (2011) nevner som kan benyttes for å sortere teksten i arbeidet med analysen.

Underveis ble kodegruppene gjentatte ganger videreutviklet i samarbeid med veilederne. Det innebar å vurdere om de meningsbærende enhetene og kodene var sortert hensiktsmessig og svarte på problemstillingen. Noen koder hadde mye til felles, eksempelvis meningsbærende enheter som beskriver sosialt miljø og inkluderende aktiviteter, og det ble klart at alle de endelige kategoriene hadde betydning for hverandre. Dette vil bli beskrevet nærmere under resultater. Likevel er disse kodegruppene forskjellig nok til at kategoriene fremstod som selvstendige elementer for å skape trivsel og ha hver sin kodegruppe. Til slutt satt vi igjen med disse kategoriene: *sosialt miljø, inkluderende aktiviteter, trygghetsskapende tiltak, læringsmiljø og fysiske omgivelser og struktur*.

Etter at kategoriene var identifisert ble det laget tekstkondensater som sammenfattet innholdet i én og én kategori, slik at jeg kunne vurdere om kategorien utgjorde en enhet. I hele denne prosessen gikk jeg flere ganger tilbake til tekstmaterialet for å sikre at analysen var i tråd med data. Til slutt ble det valgt ut såkalte gullsitater som kunne illustrere innholdet i kategorien.

#### 4.9.2 BILDEANALYSE

I tillegg til å analysere tekst fra transkripsjon har bildene fra elevene blitt analysert. Bildene danner grunnlaget for samtalen og bilder og tekst fra transkripsjon henger derfor tett sammen. Joubert (2012) har gjennomført en Photovoice-studie med barn og analysert bildene ved å beskrive eksempelvis bildets fotografiske innhold og deltagerens intensjon med bildet, samt om bildet har en fysisk eller sosial kontekst. Dette ble fremstilt i en tabell for hvert bilde. På denne måten fikk forskeren en bedre forståelse av tekstdataene og en videre innsikt barnas opplevelse (Joubert, 2012).

Bildene i dette datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i artikkelen til Joubert (2012). Ved å eksempelvis forsøke å dele bildene inn i en sosial eller fysisk kontekst, så vi at samtlige av bildene kunne plasseres i både en sosial og fysisk kontekst. Dette bidro eksempelvis til å danne grunnlaget for kategorien *omgivelser og struktur* som vil bli beskrevet under resultater. Ved å inkludere bildene i analysen opplevde vi i likhet med Joubert (2012) en bedre forståelse av tekstmaterialet og dette kan muligens ha bidratt til å holde analysene tett opp mot elevenes tekstdata.

Drew og Guillemin (2014) setter fokus på behovet for rammeverk for hvordan beskrive den analytiske prosessen når en benytter visuelle data, i dette tilfellet bilder. Jeg har hentet

inspirasjon fra deres rammeverk og dette har bidratt til å skape bevissthet til bruken av bilder som datamateriale. (Drew & Guillemin, 2014) mener det er særlig fem nøkkelementer som kan påvirke de visuelle dataene og ha betydning for analysen, disse er forskeren, deltageren, bildet, konteksten hvor bildet ble produsert og hvem som er mottakeren for bildene.

De har utviklet et rammeverk for å skape mening fra visuelle data, som består av tre steg. Det første handler om det som skaper mening i det visuelle materialet påvirkes fra forskningens begynnelse. Eksempelvis vil det første møtet med elevene ha betydning for hvordan de tolker sin deltakelse prosjektet, hva deres oppgave er og hvordan de forstår begrepet trivsel. Dette påvirker hva elevene vil produsere som forskningsdata (Drew & Guillemin, 2014).

Steg to handler om forskerens refleksjoner og dannelse av betydning knyttet til bildene. Dette innebærer blant annet det deltagerne forteller rundt bildene, forskerens ytterligere vurderinger av hva man ser på bildet og hvilken betydning dette har, samt settingen bildet er tatt i og det helhetlige inntrykket bildene gir. På denne måten kan forskeren benytte sitt helhetlige perspektiv på datamaterialet og bidra til en dypere innsikt i materialet. (Drew & Guillemin, 2014). I tekstanalysen beskrevet over er bildene blitt inkludert når de ulike temaene og kodene ble dannet. Bildene har både bidratt med informasjon i seg selv og supplerer tekstmaterialet.

I det siste steget skal forskeren se på bildematerialet opp mot teori. På dette skjer det en rekontekstualisering hvor datamaterialet legger føringer for hva slags teori som er relevant for å belyse problemstillingen ut i fra hva som kommer frem i analyse av datamaterialet (Drew & Guillemin, 2014).

Det ble plukket ut bilder som kunne illustrere og utdype kategoriene som fremkom av tekstanalysen.

## 5. ETIKK

Forskningsetikk er et begrep som handler om normer og verdier som er med på å regulere vitenskapelig virksomhet innen samfunnsvitenskapelig forskning. Forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier blir altså konkretisert som forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Forskningsetikkloven lovfester at forskning skal følge anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017), dette inkluderer forskning på universiteter og høyskoler (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Menneskeverdet står sentralt innen forskningsetikken. Dette innebærer at forskningen skal ivareta enkeltpersoners integritet, selvbestemmelse og beskytte mot urimelige belastninger, samt ivareta personvern. På bakgrunn av dette ble det etterstrebet å gjøre deltakelsen positiv for elevene. Dette hensynet skal tas gjennom hele forskningsprosessen, fra valg av tema til formidling og publisering av resultater (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Barn og unge som deltar i forskning har særlig krav om beskyttelse (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Det er viktig at informasjonen som gis er tilpasset målgruppen. Barn vil ofte adlyde autoriteter uten å protestere. Det er derfor viktig informasjon om frivillig deltakelse og retten til å trekke seg underveis. For barn under 15 år er det nødvendig å innhente samtykke fra foreldre, samtidig som barna skal behandles som selvstendige individer og selv akseptere deltagelse om de evner å gjøre det. Det er i dette prosjektet derfor innhentet skriftlig samtykke både fra foresatte og elevene (vedlegg 2). Elevene er informert om frivillig deltagelse fra lærer og undertegnede. Dette er kanskje spesielt viktig med tanke på at datainnsamling foregår på skolen, hvor elevene er vant til å adlyde lærere eller andre voksne. Med tanke på bildebruken har skolen innhentet skriftlig samtykke fra alle foresatte som er beskrevet i detalj i vedlegg 3. Det er i samråd med veileder og biveileder, skoleledelsen og medstudent vurdert at skolens innhenting av samtykke til bruk av bildebruk er tilstrekkelig for dette prosjektet som inneholder bilder av tredjepersoner.

For å sikre god forskningsetisk praksis som beskrevet over er det er altså nødvendig med lover og retningslinjer forskere kan forholde seg til. Likevel er mange situasjoner innen forskning komplekse og man ser et behov for bruk av forskningsetisk skjønn, som kan beskrives som «det som må ta over når regler kommer til kort» (Fossheim, 2015, s. 12). Å ha reflektert rundt dette kan være en fordel i komplekse situasjoner, hvor forskere må ta valg knyttet til etikk uten mulighet til å oppsøke lover og retningslinjer (Fossheim, 2015). I dette

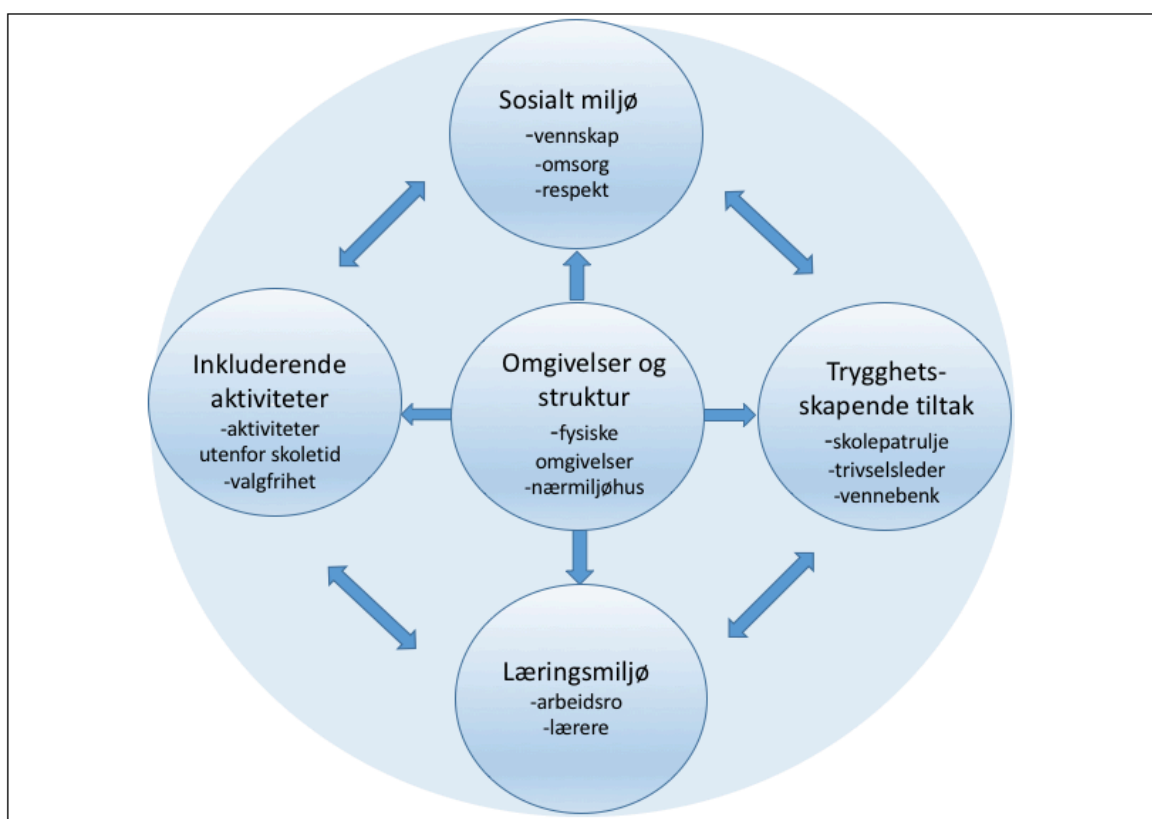
prosjektet oppstod det ingen svært komplekse situasjoner og temaet vi snakket om i intervjuet var lite sensitivt. Likevel måtte vi som forskere ta et ansvar for samtalen slik at alle elevene følte seg komfortable i situasjonen. I noen situasjoner kunne elevene kommentere det andre elever sa, på en måte vi ikke anså som hensiktsmessig. Utvalget i dette prosjektet bestod av elever i ulik alder og dette bidro naturligvis til at elevene hadde varierende evne til refleksjon. I disse situasjonene styrte vi samtalen, eksempelvis ved å si at det ikke er noe rett og galt svar her, og at vi gjerne ville høre hva hver og en av de tenkte. Oppfølgingsspørsmålene måtte også tilpasses slik at elevene forstod spørsmålene og ikke følte situasjonen var ubehagelig eller belastende.

Til tross for de etiske utfordringene er det i nyere tid bred enighet om viktigheten av å inkludere barn i forskning. Man kan stille spørsmålet om det er et etisk dilemma å unnlate barn fra deltagelse, med tanke på at barna kan anses som eksperter på eget liv (Tangen, 2010).

Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1).

## 6. RESULTATER

I resultatkapitlet vil de ulike kategoriene som fremkom av analysen av tekst- og bildematerialet presenteres. De ulike kategoriene blir presentert i figur 2 og består av *sosialt miljø*, *inkluderende aktiviteter*, *trygghetsskapende tiltak*, *læringsmiljø* og *fysiske omgivelser og struktur*. Som figur 2 viser, henger de ulike kategoriene tett sammen med hverandre, og slik sett må alle kategoriene som kom frem av tekst- og bildeanalysen sees i sammenheng. En kan se for seg at kategorien omgivelser og struktur bidrar til å muliggjøre de andre kategoriene. Kategoriene vil videre bli grundigere gjort rede for.



**Figur 2.** Et nettverk av faktorer som fremmer trivsel. Figuren illustrerer de ulike kategoriene beskrevet i resultatdelen, med tilhørende nøkkelpunkter.

## 6.1 SOSIALT MILJØ

Betydningen av et godt sosialt miljø kommer tydelig frem både i bildene og det elevene snakket om i gruppesamtalen. At samtlige av bildene elevene har plukket ut inneholder andre elever på skolen, indikerer at de opplever at medelever har stor betydning for trivsel i skolehverdagen.

Det å ha noen å være sammen med- venner, var det elevene på Alvim selv fremhevet som den viktigste faktoren for å trives på skolen sin:

«Altså, uten venner, jeg kunne ikke gått på skolen uten venner (...) det er kjedelig.» (deltager 2)

«Når man har noen å leke med og når, være sammen med i friminuttene og litt sånn og når man kan stole på og snakke på og noen som vet at dere er ordentlige venner, ikke bare falske venner.» (deltager 6)

De trakk frem betydningen av å ha venner de kunne være sammen med på skolen og hvorfor dette var viktig for å trives, som en av deltagerne beskrev det:

«(...) når vi har det bra er det mye bedre for andre å se (...) ingen har lyst til å være med å leke med en person som er trist hele tida, og sliten, gretten, så man vil heller være med en person som er glad og sånt.» (deltager 6)

Elevene mente at uten noen å være sammen med ville en føle seg alene, trist og ensom. Måten de omtalte dette på tydet på at de føler et felles ansvar for at ingen på skolen deres følte seg ensomme. De var opptatt av omsorg for hverandres trivsel, noe de også snakket om i forbindelse med kategorien trygghetsskapende tiltak som blir beskrevet under.

Et flertall av bildene representerer ulike sosiale arenaer på skolen, som friminuttet, skolefrokosten og ulike fritidsaktiviteter på skolen etter skoletid (bilde 1). Disse arenaene har særlig et fellestrekk: Elevene kan være sammen med venner. Under beskriver to av deltakerne hva som er bra med friminuttet:

«Det er veldig fint, og et sted der vi kan være sammen med venner og leke.» (deltager 6)

«Fordi da kan du være med dem andre, for i timen så kan ikke, i timen kan du ikke snakke med hverandre.» (deltager 1)



**Bilde 1.** Elevene spiller fotball sammen i friminuttet.

Fritidsaktivitetene etter skolen (bilde 2) ga også mulighet for et godt sosialt miljø og vennskap, som en av deltagerne sa om bildet:

«Også tok jeg dette for atte dem dreiv og snakka og hadde det hyggelig også prata dem og hadde lagsamarbeid (...) de kunne leke sammen og ikke være uvenner eller noe sånt.» (bilde 2, deltager 3).





**Bilde 2.** Elever på fritidsaktivitet har stilt seg opp for å la deltager tre ta bilde.

Deltager fire var usikker på hvorfor han hadde tatt bildet vist under, men kunne svare på at elevene på bildet så glade ut og var hans venner (bilde 3). I dette bildet er det ingen organisert aktivitet, et lekeapparat eller lignende i fokus. Eleven har likevel valgt å ta med bildet av vennene sine for å vise oss hva som bidrar til trivsel på skolen.



**Bilde 3.** Venner som er sammen i friminuttet.

Elevene uttrykte også en omsorg for hverandre og mente at det var viktig at andre enn en selv også hadde venner. I samtalen rundt flere av bildene beskriver elevene at vi ser medelever som har det gøy, trives eller koser seg. I samtalen om bilde 4, som viser skolefrokosten, sier en av deltakerne:

«Jaa, det her er, på frokosten og det er noen jenter som spiser grøt og yoghurt også ser det ut som dem har det gøy og koser seg.» (bilde 4, deltager 5)



**Bilde 4.** Elevene spiser sammen på skolefrokosten.

En annen deltager forteller om en lekesituasjon i skolegården:

«(...) så det ut som dem var glade og sånt...[]....., syns bare det var koselig å se hvor glade dem så ut.» (deltager 1)

Elevene viser gjennom bildene og er tydelige i gruppeintervjuet på at andre elevs trivsel er positivt for dem. Å se medelever som er glade og har det bra har en verdi i seg selv og bidrar til at deltagerne selv trives på skolen. De viser altså en omsorg for hverandre.

Det at alle på skolen deres fortjener å ha noen å være sammen med kan også tyde på en grunnleggende respekt for sine medelever. Vi spurte til slutt i gruppeintervjuet om det var noe elevene følte de ikke hadde fått snakket om, men som også var viktig for de på skolen. En av deltagerne svarte:

«Ehm, å vise respekt kan være viktig fordi, å liksom respektere hvordan dem andre ser ut og sånn og er og sånn.» (deltager 5)

Det at ingen elever på Alvim skal føle seg alene og ensom tyder på en grunnleggende respekt for hverandre som medelever. Dette ser vi igjen i kategorien «læringsmiljø» senere, hvor elevene er opptatte av å ikke forstyrre elevene som vil konsentrere seg om skolearbeidet sitt.

## 6.2 INKLUDERENDE AKTIVITETER

Elevene fortalte om de ulike aktivitetene med entusiasme og skiller ikke mellom aktiviteter i og etter skoletid. Det var flere faktorer som ble trukket frem som positivt med de aktivitetene organisert av skolen. Aktivitetene var særlig gøy fordi man kan være sammen med venner og gjøre aktivitetene i felleskap, det ser ut til at elevene føler seg inkludert i de ulike aktivitetene. Elevene virket enige om at det er positivt med et bredt utvalg av aktiviteter, det ga dem valgfrihet. I tillegg hadde leken en verdi i seg selv, det er gøy å leke. Disse faktorene kommer tydelig frem i bildene, som illustrerer barn som deltar i felles aktiviteter på tvers av klasstrinn og i det elevene forteller.

En av elevene viste frem sitt bilde fra allidretten, som er en av aktivitetene skolen tilbyr etter skoletid. Vi spurte hva som gjorde at allidretten var viktig for at han har det bra på skolen, hvor han svarte «*sånn at man har noe å gjøre, etter skolen da, så man er i aktivitet*» (deltager 2). En annen elev fortalte:

«På fredager er det sånn fredags, men når ikke pleier å være noen fra første, andre, tredje, eller fjerde som er der så det ikke er så mange der, da har noen fra, noen fra mellomtrinnet lov til å være der, bare hvis man er snille (...) jeg pleier å gå dit alltid.» (deltager 3)

Til tross for at deltageren i utgangspunktet var for gammel til å delta på fredags, så får han lov til å være med så lenge han er snill, som han beskriver selv (bilde 5). Han syntes det var fint å fortsatt kunne delta på aktiviteten. Dette kan bidra til å gi et bilde på entusiasmen knyttet til aktivitetene på skolen og det er i grunn ingen selvfølge at aktiviteter arrangert av skolen etter skoletid skulle bli tatt godt i mot av elevene.



**Bilde 5.** Elevene spiller ballspill sammen på fredags.

Fredags, allidretten, verdensspeilet og skolefrokosten hadde til felles at en var sammen med medelever på de ulike aktivitetene, som en av deltagerne sa det:

«Jeg tror grunnen til at vi trives på Verdensspeilet er fordi vi har et opplegg på skolen (...) også hvert fall jeg trives her fordi vi har vennene våres her.» (deltager 1)

Deltager seks er enig med deltageren over og fremhever at det er fint å være fysisk aktiv, men det er ikke det kun dette aktivitetene handler om:

«At vi er i fysisk aktivitet og at det, det er ikke bare, du er med noen du kjenner der (...) og det er ganske gøy der.» (deltager 6)

Både skolefrokost og måltider etter skolen i forbindelse med andre aktiviteter ble trukket frem av elevene som viktig for trivsel. På verdensspeilet mente de det alltid var god mat å få, i tillegg til at de kunne spise sammen med medelever.

«Ja, det er veldig god mat der (...) også kan du, også du får jo spise også før aktiviteten hvis du har lyst og det er ganske gøy der» (deltager 6)

Kategorien sosialt miljø og inkluderende aktiviteter henger altså nært sammen og bidrar muligens til å styrke hverandre. Aktivitetene bidrar til et positivt sosialt miljø og det sosiale miljøet igjen bidrar til trivsel på de ulike aktivitetene. Et godt sosialt miljø på aktivitetene kan bidra til å bidra til en følelse av å være inkludert.

Elevene var opptatt av at i tillegg til å kunne leke med venner etter skolen, så hadde de en rekke ulike aktiviteter å velge mellom. Dette ble trukket frem som noe positivt og som bidrar til at elevene kan finne ulike aktiviteter de har lyst til å være med på. På denne måten er det aktiviteter man kan delta på selv om en har ulike preferanser eller eventuelt ulike funksjonsnedsettelse. Dette bidrar til at en større andel elever inkluderes i tilbudet og kan finne aktiviteter som de kan og ønsker å delta på. En av elevene setter ord på dette:

«Fordi at hvis man velger litt selv så får man, så gjør man ikke en aktivitet man synes er veldig kjedelig (...) da liker man ikke den aktiviteten, da vil jo du liksom ikke gjøre den, men hvis flere er med og bestemmer så vil jo du faktisk være på den aktiviteten.» (deltager 6)

Deltakeren understreker at de kan velge mellom ulike type aktiviteter når de er på Verdensspeilet:

«På verdensspeilet er det veldig gøy (...) man kan gå i gymsalen også kan man være inne på kunst og håndverk rommet og lage nye, og lage ting også er det veldig koselig på verdensspeilet.» (deltager 6)

### 6.3 TRYGGHETSSKAPENDE TILTAK

Alvimhaugen barneskole har organisert ulike trygghetsskapende tiltak som enkelte av elevene hadde avbildet og fortalte om under gruppeintervjuet. Disse tiltakene innebærer skolepatrolje, trivselsleder og vennebenk. Elevene mente selv at disse tiltakene bidro til en følelse av trygghet, både på skoleveien og en trygghet i at ingen elever skulle være alene ute i skolegården.

Skolepatroljen består av elever i syvende klasse og har i oppgave å bidra til tryggere skolevei for de yngste elevene. En av deltagerne fortalte:

«Ja, jeg valgte dette bildet fordi det er skolepatroljene som står der og tar en, hjelper en jente over veien, og jeg synes det, ehm, skaper trivsel fordi da føler man seg tryggere når man skal

over veien til skolen (...) når man vet at skolepatroljene står og passer på.» (deltager 1, bilde 6).

Deltageren utdyper:

«Når den bildet her, det skolepatrolje bildet, så står skolepatroljen for at, mens de små skal komme seg over veien trygt og da føler man seg jo trygge når man kan kommer over veien, uten at, for der jo bilene å kjøre ganske fort. Og da passer dem i skolepatroljen på at de senker farta.» (deltager 1)



**Bilde 6.** Skolepatroljen sørger for at det er trygt å krysse veien.

Elevene følte altså at skolepatroljen gjorde det trygt å krysse gaten, ved en vei der bilene kan ha høy fart. Dette var kanskje spesielt viktig med tanke på de yngre elevene på skolen. Her ser vi igjen en omsorg for hverandre og som en av elevene presiserte «Begge to viser at dem prøver å få noen andre til å trives».

Et annet tiltak på skolen er trivselsledere. Trivselslederne på skolen har på seg oransje vester slik at de er godt synlige i friminuttet. Deres rolle er å arrangere aktiviteter i friminuttet som de som ønsker kan være med på. Elevene trakk også frem dette som viktig for trivsel:

«Og neste bildet her er ute i friminuttet hvor vi har en trivselsleder aktivitet og det er sånn at to er trivselsledere, så har de en aktivitet, så alle har noen å være med i friminuttet. Også her

så leker dem en sånn turnlek, og det ser ut som de trives her, skikkelig godt her.» (bilde 7)  
(deltager 6)

I tillegg til å arrangere leker i friminuttet har en trivselsleder et særlig ansvar om de ser elever gå alene i friminuttet. En av elevene forteller:

«Om man ikke har noen å leke med, så kan man gå til dem å leke en lek med trivselslederen.»  
(deltager 6)



**Bilde 7.** Trivselslederne arrangerer en turnlek i friminuttet

Det virket som samtlige av elevene brydde seg om hverandre og mente det var viktig at medelevene deres hadde det bra og trivdes på skolen. Trivselslederen var derfor viktig, slik at man alltid hadde noen å leke med i friminuttene. Med mangel på en lekekamerat kan elevene selv oppsøke en av trivselslederne, samtidig som trivselslederne hadde et ekstra ansvar for å ta kontakt om medelever så ut til å mangle en lekekamerat. Her ser vi en tydelig link til kategorien sosialt miljø, hvor de trygghetsskapende tiltakene kan bidra til et trygt sosialt miljø på skolen og elevene viser omsorg og respekt ovenfor hverandre.

Vennebenken var ikke på noen av elevenes bilder, men ble likevel et samtaleemne under gruppeintervjuet. Vennebenken viste seg å ikke fungere så godt på Alvimhaugen. Elevene har ulike negative erfaringer med vennebenken:

«Jeg synes den vennebenken er litt dårlig, for det er mange som erter dem som er på vennebenken.» (deltager 2)

«Det er mange som setter seg der, også er det noen som spør hvorfor, også spør man om dem vil leke også sier dem nei, da er det egentlig ikke noe vits å sette seg på vennebenken.» (deltager 5)

Vennebenken er ment som et trygghetsskapende tiltak på lik linje med skolepatruljen og trivselslederne. Vennebenken ser derfor ikke ut til å fungere slik som den er tenkt, ifølge elevenes erfaringer.

#### 6.4 LÆRINGSMILJØ

Elevene var opptatt av arbeidsro for å trives på skolen og valgte to av sine tre bilder for å illustrere temaet. De var enige i at arbeidsro var viktig for å kunne arbeide uforstyrret og gi andre elever muligheten til det samme. Her ser vi igjen en respekt for hverandre. Eleven beskrev bildet sitt slik:

«Ehm, en gutt jobber, stille.» (bilde 8) (deltager 4)

Da vi spurte om deltakeren kunne utdype grunnen til at han tok bildet av gutten, svarte han:

«Fordi det var kun han som satt og jobba, så jeg spurte han pent (...) så dem ikke forstyrrer dem andre.» (deltager 4, bilde 8)

En annen elev beskrev det slik:

«For atte, dem som faktisk vil lære får ro, at dem ikke blir ukonsentrert.» (Deltager 6)





**Bilde 8.** Gutt arbeider konsentrert.

Det at en av guttene i klassen satt stille og jobbet, ble ansett som noe positivt. På denne måten blir ikke andre elever forstyrret av uro og en får en bedre mulighet til å lære. Elevene mente de burde ta hensyn til hverandre, slik at eksempelvis gutten på bildet kunne konsentrere seg uforstyrret.

Ingen av elevene tok bildet av læreren sin, men da vi spurte elevene om hva som var bra når det ikke var friminutt, når de jobbet på skolen, svarte to av elevene:

«At vi har en bra lærer da, at det ikke er en sånn gretten og sinna lærer.» (deltager 2)

«Jeg syns man lærer mye mer hvis man har en lærer man liker, da slipper man irritere seg, jeg liker ikke ho der og lærer ingenting av ho og sånn.» (deltager 1)

Læreren ble da trukket frem som betydningsfull og elevene mente de lærte mer om de har en lærer de liker. Ifølge elevene har lærerens humør betydning for om det var en bra lærer eller ikke.

## 6.5 FYSISKE OMGIVELSER OG STRUKTUR

Bildematerialet viser at det fysiske miljøet elevene befinner seg i legger til rette for aktivitetene de bedriver. Et flertall av bildene viser et fysisk miljø som egner seg som fellesarealer. Eksempler på dette er «haugen», fotballbanen, verdensspeilet og gymhallen. Alle bildene som finner sted i disse fellesarealene er av tre eller flere elever som leker, spiser sammen eller deltar i felles aktiviteter.

Haugen er et eksempel på at et fysisk miljø som stimulerer til lek sammen med medelever (bilde 9). Haugen ble beskrevet som gøy både fordi man kan klatre og ake på den og fordi man kan leke der sammen med vennene sine. En av elevene beskrev det som var gøy med haugen som; «*Atte man kan klatre på den og sånn, og ake der*» (deltager 5). Eleven utdyper:

«Ja, det her er tre jenter tror de går i tredje, som leker på den nye ”haugen” vår...[...]det ser ut som de koser seg, og jeg liker å være på den haugen selv også.» (deltager 5, bilde 9)



**Bilde 9** «Haugen» legger til rette for lek sammen med venner.

Skolefrokosten ble også nevnt som en arena der elevene kunne være sammen med vennene sine (bilde 10). Både skolefrokosten og måltider i tilknytning til de andre aktivitetene ble trukket frem som noe positivt. Det fysiske miljøet legger til rette for at måltidet kan spises i felleskap, dette gjør måltider i større grad til en sosial arena på skolen.



**Bilde 10.** Skolefrokosten gir en sosial start på skoledagen.

Derimot ser en at bildene som illustrerer arbeidsro skjer i et mer privatisert fysisk miljø, hvor en har sin egen arbeidsplass som er noe adskilt fra de andre (bilde 11). Dette bidrar til arbeidsro og gjør det muligens enklere å ikke forstyrre hverandre når de arbeider med skolearbeid.



**Bilde 11.** Leseplassene bidrar til arbeidsro for elevene.

Det fysiske miljøet muliggjør eller bidrar til de andre kategoriene beskrevet, som et sosialt miljø, inkluderende aktiviteter og arbeidsro.

## 7. DISKUSJON

De ulike faktorene som sammen bidrar til å fremme trivsel blant elevene ved Alvimhaugen barneskole vil i korthet oppsummeres, før de videre vil diskuteres i lys av problemstillingen og opp mot relevant teori og empiri. Tilslutt vil oppgavens styrker og svakheter diskuteres.

*Sosialt miljø* ble fremhevet av elevene som avgjørende for å trives på skolen, ved at elevene var særlig opptatt av at alle elever skulle ha noen å være sammen med og leke med på skolen. På denne måten viste samtlige av elevene en omsorg for hverandre og flere av elevene viste bilder der andre elever hadde det bra og så ut til å trives. Det så ut til at elevene hadde en grunnleggende respekt for hverandre som medelever, som blant annet innebar et ønske om at alle medelever skulle trives og ha det bra på skolen deres. Flertallet var enige om at vennskap var det aller viktigste for trivsel i skolen. *Inkluderende aktiviteter* handlet om de ulike aktivitetene og tilbudene skolen tilbyr før og etter skoletid. Disse ble beskrevet av elevene som morsomme og sosiale å delta på. Elevene fremhevet særlig betydning av å kunne være sammen med venner og denne kategorien henger tett sammen med *sosialt miljø*. I tillegg kunne de i stor grad velge mellom ulike aktiviteter og denne valgfriheten gjorde at de kunne velge aktiviteter de selv syntes var gøy. *Trygghetsskapende tiltak* innebar skolepatruljen og trivselsleder som elevene opplevde skapte en trygghet på skolen. Trivselslederen bidro til at ingen skulle være alene i friminuttene, dette henger sammen med *sosialt miljø* og viser igjen omsorgen elevene har for hverandre. *Læringsmiljø* beskriver betydning av arbeidsro og gode lærere for å trives. Særlig arbeidsro ble fremhevet for å kunne arbeide uforstyrret slik at man kan lære, noe elevene syntes var viktig for trivsel. Her ser vi en sammenheng til respekt som var et viktig element i kategorien *sosialt miljø* ved at elevene vektla å ikke forstyrre hverandre i skolearbeidet. Det å ha en lærer man liker og som har godt humør ble også fremhevet som betydningsfullt for trivsel. *Fysiske omgivelser og struktur* kom tydelig frem som en kategori særlig gjennom bildeanalysen. Bildene viser at det fysiske miljøet legger til rette for de ulike aktivitetene elevene fremhever at bidrar til trivsel.

## 7.1 TRIVSELSFREMMEDE FAKTORER

Trivsel er et begrep som blant annet kan beskrives som den subjektive følelsen av å ha et «godt liv» (Fugelli & Ingstad, 2001). Siden skolen er en stor del av barns liv, vil trivsel i skolen i stor grad påvirke hvordan et barn har det. Alvimhaugen barneskole har potensiale til å påvirke elevenes trivsel, ved å være en viktig del av nærmiljøet som eleven er en del av. Dette kan ses i lys av de fire ulike systemnivåene beskrevet av Bronfenbrenner, hvor skolen er en del av barnets mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979). I denne oppgaven ser man at det er ulike faktorer som i samspill bidrar til å fremme trivsel blant elevene. Disse har alle en relasjon til hverandre og hva som veier tyngst vil antageligvis variere fra elev til elev.

Elevene fremhever særlig betydningen av *sosialt miljø* og vennskap ble beskrevet som det aller viktigste av elevene på Alvim for å trives på skolen. Elevene viste tydelig at de satt pris på å kunne omgås og leke sammen uten å være uvenner. En av elevene fremhever betydningen av å ha «ordentlige venner» man kan stole på og snakke med. Betydningen av sosiale relasjoner fremheves ikke bare av elevene i dette prosjektet, men også av Konu og Rimpelä (2002), som viser at sosiale relasjoner er en av fire vesentlige indikatorer for trivsel, og Natvig et al. (2003), som viser at sosiale relasjoner som er blant de viktigste faktorene for subjektiv trivsel i skolen. Vennskap i skolen ser altså ut til å være en del av elevenes sosiale nettverk, som kan bidra til at elevene føler støtte og en opplevelse av å bli verdsatt og ivaretatt (Taylor, 2011), dette kan innebære følelsesmessig støtte for elevene, som omsorg, kjærlighet og empati (Berkman & Krishna, 2014).

Alvimhaugen barneskole viser tydelig gjennom de ulike tiltakene at de er en skole som aktivt arbeider for å skape et positivt sosialt miljø på skolen (Rosbach, 2018). Alvimhaugen barneskole har utarbeidet trivsels- og ordensregler som definerer hva skolen forventer fra elever og ansatte. Her vektlegges det at du som elev skal møtes med respekt og omtanke, samt stiller forventninger til elevene om å vise hensyn, respekt og omsorg for andre (Sarpsborg kommune, Udatert). Det kan være nærliggende å tenke at skolens fokus knyttet til disse verdiene har bidratt til en økt bevissthet blant elevene og det kan se ut til at elevene har gjort disse verdiene til sine egne. En ser samtidig ved at elevene viser en respekt for hverandre, og dette virker å ha betydning for hvordan elevene omgås. Dette ser en blant annet ved at elevene vektlegger at alle elever skal ha noen å leke sammen med i friminuttet. Det ser ut til at elevene anser hverandre som likeverdige. Danielsen et al. (2009) påpeker at læreren kan være en viktig rollemodell som ved å inkludere alle elever som likeverdige kan påvirke kulturen på

skolen og hvordan elever omgås. Til tross for at elevene i dette utvalget ikke har vektlagt læreren som betydningsfull del av det sosiale miljøet, kan læreren ha en betydning for hvordan elevene omgås hverandre og elevenes verdier. Lærerens rolle har vist seg å være betydningsfull i tidligere forskning (Allen et al., 2016; Danielsen et al., 2009) og det er nærliggende å tenke at dette også gjelder på Alvimhaugen barneskole. Siden Alvimhaugen skole også har tilbud før og etter ordinær skoletid, er muligens de andre ansatte som ikke er lærere likevel betydningsfulle rollemodeller.

Kategorien *Inkluderende aktiviteter* viser at elevene har en entusiasme knyttet til skolen sin og dette kommer særlig frem når de forteller om de ulike aktivitetene de kan delta på i regi av skolen. De forteller at det er gøy å være på de ulike aktivitetene sammen med venner og det er gøy å være på skolen også på kvelden. Særlig det å være med venner gjorde friminuttet og fritidsaktivitetene gøy for elevene, denne kategorien henger altså tett sammen med *sosialt miljø*. Fritidsaktiviteter kan ha betydning for barns utvikling, læring og sosialisering, samt bidra til å utvikle ferdigheter og engasjement (Samdal et al., 2016). Ved å ha en valgfrihet i aktivitetene kan barn og unge utvikle sin identitet (Eccles & Barber, 1999). Dette var et av temaene elevene selv fremhevet, valgfriheten til å velge bidro til at de kunne finne aktiviteter de selv ønsket å delta på. Dette virket å ha betydning for at elevene skulle trives på aktiviteten. Tekst- og bildemateriale fra *sosialt miljø* og *inkluderende aktiviteter* viste altså at elevene var opptatt av å omgås på en positiv måte og at alle skulle ha noen å være sammen med. Dette kunne innebære å bare være sammen med venner i friminuttet, uten noen form for organisert aktivitet eller på aktiviteter arrangert av skolen som de selv syntes var gøy.

Det å ha trivselsledere kan ses på som tiltak som har nettopp dette som hovedmål, å ivareta alle elever på Alvimhaugen barneskole og bidra til at ingen av elevene er alene i friminuttet. Hensikten med å ha trivselsleder er å bidra til trivsel ved å bygge vennskap, forebygge konflikter og bidra til vennlige elever som viser respekt ovenfor hverandre (Trivselsleder, Udatert). Elevene fremhevet også skolepatruljen som et trygghetsskapende tiltak som fremmer trivsel. De beskrev det som positivt at andre elever bidro til å passe på, særlig når de yngre elevene skulle krysse veien hvor bilene kunne ha høy fart. Dette kan muligens anses som form for instrumentell støtte (Berkman & Krishna, 2014). Her ser en igjen omsorgen og respekten elevene har til hverandre og at også kategorien *trygghetsskapende tiltak* henger sammen med *sosialt miljø*. På samme måte som lærere kan være rollemodeller som bidrar til å påvirke kulturen på skolen (Danielsen et al., 2009), kan en stille spørsmål til om tiltak som trivselsleder og skolepatrulje ha samme effekt som rollemodeller. Elever som skal velges til å

være trivselsledere går i syvende klasse og skal være elever som er mobbefrie, vennlige og respektfulle (Trivselsleder, Udatert).

Vennebenken var derimot et trygghetsskapende tiltak som ikke så ut til å fungere så godt på Alvimhaugen barneskole. Dette er tiltak som skal forebygge ensomhet, ved at man kan benytte seg av vennebenken om man ikke har noen å leke med. I følge elevene på Alvimhaugen kunne elever som satt på vennebenken bli ertet, eller så kunne de som satt på vennebenken si nei til å være med og leke når de ble spurt. En kvalitativ masteroppgave med barneskoleelever gjorde lignende funn med vennebenken, hvor elevene beskrev det som ubehagelig å sette seg på vennebenken (Vintervold Asmyhr, 2017). Elevundersøkelsen gjennomført av NTNU på oppdrag av utdanningsdirektoratet, viste derimot at vennebenken fungerte godt på skolene som var med i deres utvalg (Wendelborg, Røe, Utvær, & Caspersen, 2017). Det kan altså se ut til et tiltak som er ment for å bedre det sosiale miljøet ikke nødvendigvis fungerer på alle skoler og elevene kan bidra med nyttig informasjon om tiltakene. Som nevnt over kan positive relasjoner og å være sammen med andre kan fremme trivsel i seg selv, men også bidra til å skape en god arena for læring (Danielsen et al., 2009).

Opheim, Grøgaard og Næss (2010) viser at det er sammenheng mellom blant annet trivsel og hvor positivt læringsmiljøet er. Det bringer oss over til *læringsmiljø* som blant annet handler om å gi andre rom til å lære, eksempelvis ved å ikke forstyrre medelever som jobber. Elevene uttrykker at *læringsmiljøet* bidrar til å fremme trivsel og vektlegger særlig arbeidsmiljøet og lærerne. Et positivt læringsmiljø kan blant annet innebære støtte fra elever, lærere og foresatte, samt trivsel og elev-lærer-relasjonen. Det ser altså ut til at de andre kategoriene som *sosialt miljø, inkluderende aktiviteter og trygghetsskapende tiltak* kan bidra til å fremme et positivt læringsmiljø, ved at elevene støtter hverandre og vektlegger at medelever skal trives på skolen og får arbeidsro. Elevene fremhever også betydning av å ha en lærer med godt humør som en liker, som vil være en del av lærer-elev-relasjonen. En positiv faglig og sosial relasjon til læreren ser også ut til å ha betydning for et positivt læringsmiljø som oppfattes som trygt og støttende. En god arena for læring kan altså skapes ved at læringsmiljøet er inkluderende og fremmer gode relasjoner og sosialt samvær (Danielsen et al., 2009). Samtidig ser en i analyse av bildene av arbeidsro under kategorien *læringsmiljø* viser elever som sitter i et mer privatisert miljø, som muligens til å legge til rette for et godt arbeidsmiljø (bilde 8.).

Det fysiske miljøet ser altså ut til å legge til rette for de ulike aktivitetene elevene bedriver. Dette er en av de fire aspektene som fremheves har betydning for trivsel i skolen av Konu og

Rimpelä (2002), som i deres studie innebærer blant annet det fysiske miljøet på skolen. Sosiale møteplasser kan bidra til fremme helse ved å styrke sosiale nettverk. Dette avhenger av trygge uteområder som er tilgjengelige og gjerne en del av boligområdet. Dette kan en følelse av tilhørighet til nærmiljøet (Folkehelseinstituttet, 2016).

## 7.2 EN FØLELSE AV TILHØRIGHET

Tilhørighet handler det følelsen av å være akseptert, respektert og inkludert i sammenheng med skolen. De ulike definisjonene som benyttes for å beskrive tilhørighet til skolen har ofte tre felles aspekter: Relasjoner og opplevelser på skolen, relasjoner mellom elev og lærer og elevenes holdninger mot skolen som helhet (Allen et al., 2016). Det kan se ut til at alle de ulike kategoriene presentert i resultatdelen på hver sin måte bidrar til en følelse av tilhørighet blant elevene på Alvimhaugen barneskole. Hver faktor står altså ikke isolert, men påvirker hverandre og skaper et nettverk av faktorer som sammen bidrar til en følelse av tilhørighet i skolen.

John-Akinola og Nic Gabhainn (2014) har stilt elever i alderen 9-13 år om hva som gjør at de føler seg som en del av skolen og hva elevene ville gjort om det var deres oppgave å sørge for at alle følte seg som en del av skolen. Til førstnevnte spørsmål var noen av svarene som gikk igjen det å ha venner, delta i sport og lærerne. Til sistnevnte spørsmål svarte elevene hyppig blant annet det å ha behandle alle likeverdig, inkludere alle i skoleaktiviteter og å oppmuntre til vennskap. Dette gjenspeiler det i stor grad hva elevene i vårt prosjekt vektlegger som bidrar til deres trivsel i skolen. Eksempelvis vektla elevene i dette prosjektet at alle skal ha noen å leke sammen med og ved at elevene viser omsorg for hverandre, sammen med *trygghetsskapende tiltak* og trivselslederne kan dette bidra til at elevene føler en tilhørighet til skolen. Betydningen av vennskap og deltagelse i aktiviteter på skolen har tidligere blitt vist å fremme tilhørighet (Bouchard og Berg (2017), dette kunne være ulike aktiviteter for eksempel innen sport (John-Akinola & Nic Gabhainn, 2014), kunst eller fotografi (Bouchard & Berg, 2017). En studie som inkluderte barneskoleelever viste at grad av deltagelse på skolen kan påvirke elevenes trivsel (John-Akinola & Nic Gabhainn, 2014). Studien fokuserte på hverdagslige aktiviteter på skolen, dette innebar medbestemmelse i skolens reglement, skoleaktiviteter, skolearrangementer og i hvilken grad elevene oppfattet deltakelsen som



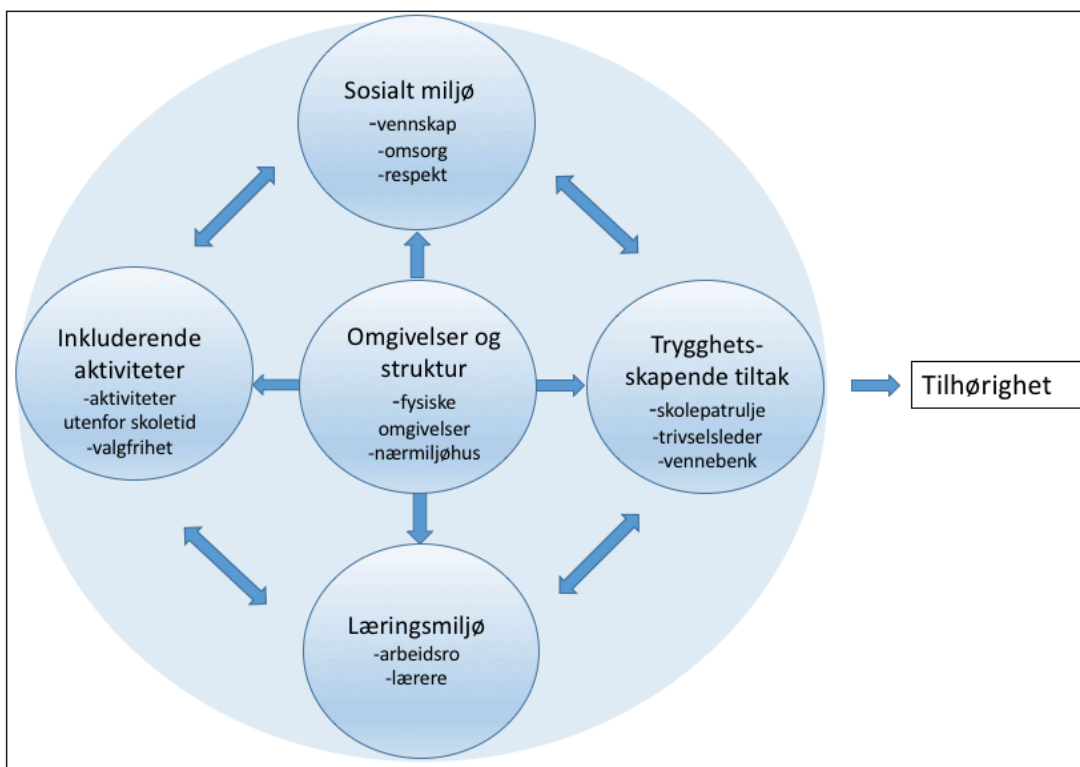
positiv. Økt grad av deltagelse ga økt grad av selvrapportert trivsel blant elevene (John-Akino & Gabhainn, 2014).

Aktiviteter på skolen kan som tidligere nevnt ha en verdi i seg selv, det er positivt å delta i aktiviteter som bidrar til en meningsfylt fritid og et sosialt nettverk og støtte. Faktumet at disse foregår på skolen kan se ut til å ha en særlig verdi for skolen og det sosiale miljøet på skolen som helhet. Bronfenbrenner (1979) illustrerer hvordan eksosystemet, eksempelvis hvordan skolen er organisert, kan påvirke individet. Hvordan skolen er organisert kan ha betydning for trivsel og tilhørighet for elevene. Alvimhaugen barneskole har mye til felles med helsefremmende skoler og en WSA. Funnene i dette prosjektet har mye til felles med modellen til Rowe & Stewart (2011), som viser de ulike mekanismene som påvirker tilhørighet til skolen og sammenhengen mellom disse. Dette innebærer blant annet at aktivitetene er inkluderende, sosiale og morsomme, velorganiserte og kan gjerne inkludere mat. Dette stemmer godt overens med beskrivelsene fra elevene i vårt utvalg som fremhever de ulike aktivitetene på skolen trivselsfremmende faktorer.

Måltidet ble av (Rowe & Stewart, 2011) vektlagt som en aktivitet hvor det er potensiale for å bidra til bryte ned barrierer elevene imellom. På både skolefrokosten og måltidene tilknyttet aktivitetene etter skoletid på Alvimhaugen barneskole deler elevene måltider i felleskap med andre elever, som går i andre klassetrinn. Elevene skrøt av at maten de fikk servert på skolen alltid var god mat, i tillegg var det positivt å kunne spise sammen med venner. Måltider i skolen har altså en betydning utover det ernæringsmessige perspektivet og det er vist at måltider har en viktig funksjon ved å knytte mennesker sammen og for å etablere og opprettholde sosiale relasjoner (Neely, Walton og Stephens (2014). Måltidene anses derfor som en del av *inkluderende aktiviteter* og kan bidra til det å kjenne andre, som igjen kan bidra til en større toleranse for mangfold i skolemiljøet (Rowe & Stewart, 2011).

Ved å kjenne andre får en innsikt i andres personligheter. På Alvim er de ulike aktivitetene på tvers av flere klassetrinn, noe som vil gi elevene muligheten til å bli kjent med elever som ikke går i deres egen klasse. En har tidligere sett at dette kan ha direkte sammenheng med økt toleranse for at man som elever er ulike, altså økt toleranse for mangfold (Rowe & Stewart, 2011). Denne toleransen ble også observert i samtale med elevene på Alvim, ved at elevene viste en omsorg og respekt for hverandre som elever og dette var noe de selv vektla som trivselsfremmende faktor. Antall elever med flerkulturell bakgrunn var aldri et tema blant elevene. For elevene i dette prosjektet var det betydningsfullt at alle elevene på skolen deres

skulle ha det bra og ha noen å leke med på skolen. Elevene vektla også å ha respekt for hverandre og viste en bevissthet til at man mennesker er ulike og blant annet kan se forskjellig ut, men problematiserte ikke dette faktumet. Dette er igjen i tråd med (Osterman, 2000), som har sett at opplevelsen av tilhørighet kan styrkes av interaksjonen mellom elever på en positiv måte, ved elevene blir mer hensynfulle og aksepterende også mot medelever som ikke er i deres «vennegruppe». Her kan igjen lærerne spille inn som tidligere nevnt, ved å være gode rollemodeller som kan påvirke kulturen på skolen og hvordan elevene er mot hverandre (Danielsen et al., 2009). Elevene i dette utvalget så ut til å vise en omsorg mot andre elever enn de som var deres venner. Dette er eksempelvis synlig når elevene forteller om skolepatruljen, med tanke på at dette var et tiltak særlig rettet mot de yngste elevene på skolen, og ikke dem selv eller de det er nærliggende å tenke er i deres nærmeste omgangskrets.



**Figur 3.** De ulike trivselsfremmende faktorene bidrar til en følelse av tilhørighet

Samtidig er det viktig å påpeke at inkluderende aktiviteter også må være økonomisk inkluderende, slik at alle har mulighet til å delta, uavhengig av for eksempel foresattes økonomi. Dette er noe som kjennetegner de ulike tiltakene Alvimhaugen barneskole og anses som en viktig faktor for å kunne kalle aktiviteter arrangert av skolen som inkluderende (Rowe

& Stewart, 2011). Tidligere studier har vist at særlig barn med innvandrerbakgrunn og lavinntektsfamilier sjeldnere deltar i fritidsaktiviteter (Myrli & Mehus, 2015; Sandbæk & Pedersen, 2000), blant annet grunnet svak økonomi (Samdal et al., 2016). Det at Alvimhaugen har omtrent 70% elever med flerkulturell bakgrunn og utfordringer knyttet til levekår på Alvim, styrker dette tanken om at barna som vokser opp på Alvim kunne blitt begrenset fra å delta i fritidsaktiviteter, samt valgfrihet i aktiviteter (Thorød, 2012). Ved at skolen arrangerer aktiviteter som er åpen for alle elever, gir det alle som vokser opp på Alvim tilgjengelighet til delta i aktiviteter, som kan bidra til å være en verdifull arena i deres liv (Myrli & Mehus, 2015). Samtidig ser at dette er en et tema elevene vektla i stor grad at bidrar til trivsel på skolen.

Sarpsborg kommune vektlegger i sin folkehelseplan et helhetlig syn på helse og at skolen er en arena hvor en kan bedre levekår og folkehelsen (Sarpsborg Kommune, 2016b), dette er i tråd med regjeringen som ønsker å vektlegge tidlig innsats (Meld. St. nr. 19 (2014-2015), 2015). Skolen samarbeider med eksempelvis idrettslag i og kommunen og foreldre for skape tilbud for alle elevene på Alvimhaugen barneskole (Rosbach, 2018). Som nevnt er et viktig element innen WSA å implementere tiltak som når alle elever, dette har vist å være mer effektivt enn endimensjonerte tiltak (Wells et al., 2003). Samtidig er dette i tråd med Sosial- og helsedirektoratet (2005) som anbefaler brede, befolkningsrettede tiltak for å redusere ulikhet i helse. Dette har betydning siden den sosiale ulikheten i barndommen kan bringes med videre i livet og videre til voksen alder (Dahl et al., 2014). Skolen som nærmiljøhus ser altså ut til å kunne være en trivselsfremmende arena i barns liv, som kan bidra til å fremme en følelse av tilhørighet.

## 8. METODEDISKUSJON

Innen samfunnsvitenskapelig forskning diskuteres ofte begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene vil diskuteres for å belyse gjennomføringen av prosjektet med tilhørende styrker og svakheter.

Det er tidligere i oppgaven gjort rede for min forforståelse. Dette er for å etterstrebe refleksiv objektivitet, som innebærer at forskeren objektivt reflekterer rundt egen subjektivitet som anses som mer relevant innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2015). Malterud (2011) poengterer at en som forsker ikke skal etterstrebe og utslette seg selv, men heller redegjøre for sin rolle og innflytelse slik at en kan forstå tolkninger og konklusjoner som er tatt underveis. Ved å benytte Photovoice som metode står deltakerne friere og samler inn data på egenhånd og det er disse bildene som danner grunnlaget for gruppeintervjuet (C. Wang & Burris, 1997). Jeg som forsker kan altså ha mine forventninger om hva som skaper trivsel i skolen, basert på egen erfaring og kunnskap. Dette kunne nok i større grad påvirket datainnsamling om en valgte å utarbeide en intervjuguide, fremfor å benytte Photovoice. Analysen er også gjort sammen med veileder og biveileder, dette er en styrke som minsker skjevheten som min forforståelse kunne ha vært, samtidig som det bidrar til at man i felleskap kan se flere detaljer i datamaterialet. Dette er gjort rede for tidligere i metoddelen.

Ved å validere stiller en spørsmål knyttet til kunnskapens gyldighet hva resultatene våre gir gyldig kunnskap om (Malterud, 2011). Alle de ulike stadiene i forskningsprosessen har betydning for validiteten, fra tematisering til rapportering (Kvale & Brinkman, 2015). Eksempelvis vil det ha betydning om metoden som er benyttet er nyttig for å belyse problemstillingen. Beskrivende validitet handler om nøyaktigheten av datamaterialet som den kvalitative forskeren evner å formidle. For å sikre best mulig beskrivende validitet ble det benyttet lydopptaker for å ta opp alt som ble sagt underveis i gruppeintervjuet og undertegnede transkriberte materialet på egenhånd i etterkant. Ifølge Malterud (2011) vil det å transkribere eget materiale bidra til en ny innsikt i datamaterialet som kan være nyttig for senere analyse. Dette minsker risikoen for feiltolkning og bidrar til å styrke den beskrivende validiteten. Samtidig hadde jeg ikke mulighet til å transkribere hele materialet dagene i etterkant av intervjuet, og det gikk derfor et par uker fra start til transkripsjonen var fullført. Det er naturlig å tenke at man da husker litt færre detaljer fra gruppeintervjuet.

Ved å benytte Photovoice som metode involveres deltagerne i større grad og det var elevene selv som la grunnlaget for temaene som ble tatt opp i gruppeintervjuet, på bakgrunnen av bildene de hadde tatt (Nayar & Stanley, 2014). Dette gjør at en som forsker har mindre kontroll over situasjonen, samtidig får deltagerne i større grad prege dataene. Det er en styrke at elevene selv har valgt hva de synes er viktig å formidle, med tanke på at problemstillingen er hva elevene selv opplever bidrar til trivsel på skolen. Når en intervjuer barn kan forventningene en som forsker har til kvalitative data kan utfordres når en transkriberer lydopptak fra intervju med barn, da barn har en lavere evne til å verbalisere rundt det de inviteres til å snakke om (Irwin & Johnson, 2005), noe jeg erfarte underveis i transkripsjonen. Bildene bidro til å gi en større forståelse av materialet, på denne måten kunne elevene uttrykke seg på en annen måte en kun ved å benytte ord. Særlig for de elevene som ikke var like verbale underveis i gruppeintervjuet, opplevde jeg det var lettere å inkludere hva som var viktig for hver enkelt elev ved å benytte bildene som en del av analysen. Dette er i tråd med Joubert (2012) sin erfaring ved å benytte bilder i forskning med barn.

Generaliserbarhet handler om kontekster, situasjon og intervjupersoner eller om de hovedsakelig er av lokal interesse. Verdien av generaliserbarhet kan variere etter hvilket syn man har på forskningen og hva som er målet. En kan seg stille spørsmål ved hvorfor en skal generalisere (Kvale & Brinkman, 2011). I dette prosjektet hva målet å utforske hva elever på Alvimhaugen barneskole opplever fremmer trivsel på deres skole. Hovedmålet var derfor ikke å utforske hva alle elever i nasjonalt eller globalt opplever at bidrar til trivsel. Utvalget i dette prosjektet bestod av elevrådet ved Alvimhaugen barneskole. Det er nærliggende å tenke at disse elevene er ressurssterke elever som deltar aktivt, og det er mulig at et annet utvalg ville gitt andre resultater da det er en mulighet for at elevene grunnet sin deltagelse i elevrådet er særlig bevisste på noen områder. Kanskje har de vært med på å innføre eksempelvis skolepatrolje og trivselsleder ordningen, eller føler et særlig ansvar for hvordan deres medelever har det på skolen. Samtidig er Photovoice en deltakende metode hvor vi var avhengig av aktiv deltakelse fra elevenes side. Derfor var det en fordel at de var forberedt på å bidra og at de kjenner hverandre litt fra tidligere, noe som er kjent å gjøre informanter mer komfortable i intervjusituasjonen (Irwin & Johnson, 2005). I tillegg er dette en tidseffektiv måte å samle en gruppe elever. Selv om utvalget ikke hadde mål om å være representativt kan likevel studien gi nyttig kunnskap for andre skoler og kommuner for å få en bedre innsikt i hva elevene selv anser som trivselsfremmende faktorer. Resultatene er kanskje særlig nyttig

for kommuner eller områder som har likhetstrekk med Alvimhaugen barneskole, eller som ønsker å utvikle skolen som nærmiljøhus.

## 9. KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER TIL VIDERE FORSKNING

Dette prosjektet har utforsket hva som fremmer trivsel blant elever ved Alvimhaugen barneskole, som er et nærmiljøhus. Elevene opplevde særlig at kategoriene *sosialt miljø, inkluderende aktiviteter, trygghetsskapende tiltak, læringsmiljø* og *fysiske omgivelser og struktur* som trivselsfremmende. Elevene var opptatt av å ta vise en omsorg for hverandre, delta på morsomme aktiviteter sammen med venner, bidra til at andre elever hadde noen å være sammen med og kom seg trygt til skolen og hadde muligheten til å arbeide konsentrert. *Fysiske omgivelser og struktur* bidro til å muliggjøre de ulike faktorene, slik at elevene hadde egnede steder å leke sammen og arbeide for seg selv.

Tidligere studier gjort i sammenheng med helsefremmende skoler og WSA viser at skolen kan bidra til trivsel og tilhørighet blant elever (Langford et al., 2014; Weare & Markham, 2005; Wells et al., 2003). Det elevene opplever at skaper trivsel på Alvimhaugen barneskole har mye til felles med elementer som inngår i disse modellene. Det kan derfor se ut til at Alvimhaugen barneskole som nærmiljøhus bidrar til å skape en følelse av trivsel og tilhørighet blant elevene.

I denne oppgaven var ønsket å se skolen fra elevenes perspektiv og hva som bidrar til trivsel for dem selv. Dette kan være verdifull informasjon i videreutvikling av skolen og deres tilbud. Ved å forstå de ulike faktorene som bidrar til å fremme trivsel i skolen kan skolen og politikere få innsikt i hvilke tiltak som vil være nyttige å prioritere (Allen et al., 2016). Ved å se hva som fremmer trivsel fra elevenes perspektiv får en innsikt i hva elevene tenker og føler rundt skolen som helhet og hva de selv mener er viktig. Funnene i dette prosjektet kan være et bidrag til hva som bidrar til å fremme trivsel i en skole som fungerer som et nærmiljøhus. Dette er noe som en per dags dato har lite kunnskap om og det ville være interessant å utforske skolens potensiale som en del av nærmiljøet, samt om trivsel i skolen kan bidra til positive holdninger som kan bringes videre inn i ungdomstiden og senere i utdanningsløpet.

## 10. REFERANSER

- Absolom, S., & Roberts, A. (2011). Connecting with others: The meaning of social eating as an everyday occupation for young people. *Journal of Occupational Science, 18*(4), 339-346.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. In: Springer.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2014). Child Well-Being: What Does It Mean? *Children & society, 28*(5), 404-415.
- Andersson, G. (1998). Barnintervju som forskningsmetode. *Nordisk psykologi, 50*(1), 18-41.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international, 11*(1), 11-18.
- Asaba, E., Laliberte Rudman, D., Mondaca, M., & Park, M. (2014). Visual methods: Photovoice in focus. *Research methodologies for occupational therapy and occupational science. Routledge.*
- Bakken, A. (2016). Ungdata 2016. *Nasjonale resultater. NOVA Rapport, 8*, 16.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Kunnskapsgrunnlag barnefattigdom* Retrieved from [https://www.bufdir.no/global/Kunnskapsgrunnlag\\_barnefattigdom\\_Digital\\_2016.pdf](https://www.bufdir.no/global/Kunnskapsgrunnlag_barnefattigdom_Digital_2016.pdf)
- Barstad, A. (2016). *Gode liv i Norge Utredning om måling av befolkningens livskvalitet*. Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1208/Gode%20liv%20i%20Norge%20%20IS-2479.pdf>.
- Barstad, A., & Sandvik, L. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet, en analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i leveårsundersøkelsene*. Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1046/Deltaking%20støtte%20tillit%20og%20tilhørighet%20IS-2387.pdf>.
- Berkman, F. L., & Krishna, A. (2014). *Kapittel 7: Social network epidemiology. I: Social epidemiology*. . New York: Oxford University Press.
- Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4-8). *School Community Journal, 27*(1), 107.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard university press.
- Catalani, C., & Minkler, M. (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health education & behavior, 37*(3), 424-451.
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. A. (2014). Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt.
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health. *Stockholm: Institute for future studies*.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction.(Report). *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303. doi:10.3200/JOER.102.4.303-320

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (ISBN: 978-82-7682-071-3). Retrieved from [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf).
- Drew, S., & Guillemin, M. (2014). From photographs to findings: visual meaning-making and interpretive engagement in the analysis of participant-generated images. *Visual Studies*, 29(1), 54-67.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. *Handbook of interview research: Context and method*, 1, 181-203.
- Folkehelseinstituttet. (2016). Miljøet vi lever i påvirker helsa på godt og vondt. Retrieved from <https://www.fhi.no/hn/helse/miljoet-vi-lever-i-pavirker-helsa-p/>
- Lov om folkehelsearbeid (folkehelseoven), (2012).
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid.
- Fossheim, H. (2015). Regler, begrunnelse og ansvar i forskningsetisk skjønn. .
- Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001). Helse – slik folk ser det. *Tidsskr Nor Lægeforen*, 30(121), 3600-3604.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk: teori og praksis*: Universitetsforlaget.
- Grøgaard, J. B. (2012). Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? Delrapport 5 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning: En analyse av Elevinspektørene 2004.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Mestring og muligheter* (St. meld. nr. 19, 2014-2015). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>.
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. (IS-2263). Oslo Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf>.
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>.
- Helsedirektoratet. (2015b). *Well-being på norsk*. (IS-2344). Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/971/Well-being%20på%20norsk%20IS-2344.pdf>.
- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: Explicating our practices and dilemmas. *Qualitative health research*, 15(6), 821-831.
- Jensen, B. B., Dür, W., & Buijs, G. (2017). The Application of Salutogenesis in Schools. In *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 225-235): Springer.
- John-Akinola, Y. O., & Nic Gabhainn, S. (2014). Children and parents' participation: socio-ecological perspectives on health promotion in schools. In.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251.



- Joubert, I. (2012). Children as photographers: Life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, 32(4), 449-464.
- Keyes, C. L. (2013). Promoting and protecting positive mental health: Early and often throughout the lifespan. In *Mental well-being* (pp. 3-28): Springer.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (St. meld. nr. 22, 2010-2011). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (St. meld. nr. 20, 2012-2013). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. ed.): Gyldendal akademisk.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., . . . Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(1), 130.
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., . . . Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *The Cochrane Library*.
- Levin, K., Inchley, J., Currie, D., & Currie, C. (2012). Subjective health and mental well-being of adolescents and the health promoting school: a cross-sectional multilevel analysis. *Health Education*, 112(2), 170-184.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7), 274-283.
- Lieblein, V. S. D., Warne, M., Huot, S., Laliberte Rudman, D., & Raanaas, R. K. (2018). A photovoice study of school belongingness among high school students in Norway. *International journal of circumpolar health*, 77(1), 1421369.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning-forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den norske legeforsking*, 122(25), 2468-2472.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4 ed.): Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805.  
doi:10.1177/1403494812465030

- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research, 26*(13), 1753-1760.
- Medl. St. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet  
Retrieved from  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 19 (2014-2015). (2015). *Folkehelsemeldingen Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Meld. St. nr. 34 (2012-2013). (2013). *Folkehelsemeldingen — God helse – felles ansvar*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Myrli, T. R., & Mehus, I. (2015). Ulikhet i rekruttering og frafall i den organiserte idretten i Trondheim. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 15*(1).
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International journal of nursing practice, 9*(3), 166-175.
- Nayar, S., & Stanley, M. (2014). *Qualitative research methodologies for occupational science and therapy*: Routledge.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development, 84*(2), 678-692.
- Neely, E., Walton, M., & Stephens, C. (2014). Young people's food practices and social relationships. A thematic synthesis. *Appetite, 82*, 50-60.
- Neely, E., Walton, M., & Stephens, C. (2015). Building school connectedness through shared lunches. *Health Education, 115*(6), 554-569.
- Nes, R. B. (2017). Fakta om livskvalitet og trivsel hos barn og unge. Retrieved from  
<https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/oppvekst/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>
- Opheim, V., Grøgaard, J. B., & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*: NIFU STEP.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (1998).
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research, 70*(3), 323-367.
- Rosbach, H. M. (2018). Alvimhaugen nærmiljøhus. Rapport om nærmiljøhusets betydning for beboere på Alvim i et helsefremmende perspektiv.
- Rowe, F., & Stewart, D. (2011). Promoting connectedness through whole-school approaches: Key elements and pathways of influence. *Health Education, 111*(1), 49-65.
- Rowling, L. (2009). Strengthening "school" in school mental health promotion. *Health Education, 109*(4), 357-368.
- Samdal, O. (2001). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T. M. B., . . . Årdal, E. (2016). Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land».
- Sandbæk, M., & Pedersen, A. W. (2000). Barn og unges levekår i lavinntektsfamilier. *En panelstudie, 2009*.

- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 41(1), 1.
- Sarpsborg Kommune. (2014). Levekår i Sarpsborg 2014. Geografisk fordeling. Et verktøy for sosial utjevning.
- Sarpsborg kommune. (2016a). *Kommunedelplan folkehelse*. Sarpsborg Retrieved from <https://www.sarpsborg.com/globalassets/dokumenter/politikk-og-planer/kommunedelplan-folkehelse-2016-2027.pdf>.
- Sarpsborg Kommune. (2016b). *Kommunedelplan folkehelse 2016-2027*. Sarpsborg Retrieved from <https://www.sarpsborg.com/globalassets/dokumenter/politikk-og-planer/kommunedelplan-folkehelse-2016-2027.pdf>.
- Sarpsborg kommune. (Udatert). TRIVSELS- OG ORDENSREGLER FOR ALVIMHAUGEN BARNESKOLE. Retrieved from <https://www.sarpsborg.com/globalassets/slashsider/skoler/alvimhaugen-b/trivsels-og-ordensreglement-alvimhaugen-barneskole.pdf>
- Sosial- og helsedirektoratet. (2005). *Gradientutfordringen*. (IS-1229). Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/280/Gradientutfordringen-sosial-og-helsedirektoratets-handlingsplan-mot-sosiale-ulikheter-i-helse-IS-1229.pdf>.
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse»—Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper—barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 318-329.
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. *The handbook of health psychology*, 189, 214.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of health and social behavior*, 52(2), 145-161.
- Thorød, A. B. (2012). Er det for dyrt? Om barns deltakelse og valg av organiserte fritidsaktiviteter når familiens økonomi er svak.
- Trivselsleder. (Udatert). Om Trivselsprogrammet. Retrieved from <https://trivselsleder.no/om-trivselsprogrammet>
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, T., & Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PloS one*, 10(4), e0123353.
- Vintervold Asmyhr, K. (2017). «Det er ikke så rart vi ikke finner de voksne ute, de er jo inne og har chilltime»(Even 6 år)-En kvalitativ studie av tilsynsordningens betydning for elevenes opplevelse av trygghet i friminutt. Høgskolen i Sørøst-Norge,
- Wahab, S. N. B. A., Mordiffi, S. Z., Ang, E., & Lopez, V. (2017). Light at the end of the tunnel: New graduate nurses' accounts of resilience: A qualitative study using Photovoice. *Nurse education today*, 52, 43-49.
- Walseth, L. T., & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenntillegsmedisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 124, 65-66.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of community practice*, 14(1-2), 147-161.
- Warne, M., Snyder, K., & Gillander Gådin, K. (2013). Promoting an equal and healthy environment: Swedish students' views of daily life at school. *Qualitative health research*, 23(10), 1354-1368.
- Weare, K., & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & education*, 12(3-4), 118-122.

- Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education, 103*(4), 197-220.
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K. S., & Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016: Analyse av Elevundersøkelsen 2016*: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Whitehead, M., & Dahlgren, G. (2009). *Strategier og tiltak for å utjevne sosiale ulikheter i helse: Utjevning av helseforskjeller del 2*. (IS-1666). Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/640/Strategier-og-tiltak-for-a-utjevne-sosiale-ulikheter-i-helse-utjevning-av-helseforskjeller-del-2-IS-1666.pdf>.
- WHO. (1946). *BASIC DOCUMENTS*. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44192/9789241650472\\_eng.pdf;jsessionid=E87CA67BE75CB57255CA26EE7DE97A95?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44192/9789241650472_eng.pdf;jsessionid=E87CA67BE75CB57255CA26EE7DE97A95?sequence=1).
- WHO. (2013). *Health 2020: a European policy framework supporting action across government and society for health and well-being*. (ISBN 978 92 890 0278 3). Retrieved from [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/199536/Health2020-Short.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/199536/Health2020-Short.pdf?ua=1).
- WHO. (Udatert). The Ottawa Charter for Health Promotion. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Østfold fylkeskommune. (2015). *Kriterier for helsefremmende grunnskoler i Østfold 2015*. Retrieved from <http://ostfoldhelsa.no/wp-content/uploads/2016/09/Kriterier-grunnskole-2015-hefte.pdf>.
- Aadland, E. (2015). *Og eg ser på deg* (3. ed.): Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD



Camilla Ihlebæk  
Pb 5003  
1432 ÅS

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 55841 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55841	<i>Alvimhaugen skole som nærmiljøarena</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Camilla Ihlebæk</i>
Student	<i>Camilla Castellan</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Katrine Utaaker Segadal

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Castellan, [cam\\_castellan@hotmail.com](mailto:cam_castellan@hotmail.com)



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

Personvernombudet legger til grunn at studentene etterfølger Norges miljø- og biovitenskapelige universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med disse.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil og har endret dette punktet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak og evt. digitale bilder

## Vedlegg 2. Informasjon til elevene med samtykke til deltagelse

### *Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet "Alvimhaugen skole som nærmiljøarena" (Elever)*

#### **Bakgrunn og formål**

I dette prosjektet ønsker vi å undersøke hva dere elever synes bidrar til trivsel på Alvimhaugen barneskole - både i og etter skoletid. Prosjektet gjennomføres av to mastergradsstudenter i folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU. Prosjektet blir veiledet av professor Camilla Ihlebæk, NMBU og høgskolelektor Jo Ese, Høgskolen i Østfold.

#### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

I prosjektet vil vi bruke en metode som kalles Photovoice. Dette vil si at en gruppe med elever tar bilder av det de synes bidrar til trivsel på skolen. Det vil bli brukt engangskameraer for å ta bilder med, og bildene blir fremkalt av masterstudentene. Etterpå skal dere vise frem bildene i gruppa og fortelle litt om de bildene dere har tatt. Sammen med masterstudentene skal dere i felleskap diskutere bildene og sortere dem i temaer. Samtalene i gruppene vil bli tatt opp på lydfil, og bli analysert av masterstudentene. Det vil være tre møter i gruppa, og disse vil skje i skoletiden. Til slutt vil det være en felles fotoutstilling på skolen med noen av bildene som er tatt. Noen elever kan også bli spurt om å delta på et intervju. Dette blir også tatt opp på lydfil.

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

Alle opplysninger som blir tatt opp på lydfil vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at kun masterstudentene og veilederen deres vil ha tilgang til opplysningene. Lydopptakene blir overført til tekst og vil lagres som en fil på en passordbeskyttet datamaskin. I denne teksten og i masteroppgavene og artikler som skal skrives, vil ingen som har deltatt fremstå med navn eller på annen måte kunne gjenkjennes. Prosjektet avsluttes i desember 2019 og alle data vil da bli slettet.

#### **Frivillig deltagelse**

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Castellan, tlf 91525284 (masterstudent). Du kan også ta kontakt med Camilla Ihlebæk, tlf, 99645017 (veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

#### **Samtykke til deltagelse i studien**



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

Jeg samtykker til å delta i prosjektet med å ta bilder og være med på gruppearbeid.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet med å svare på spørsmål i et intervju.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

\_\_\_\_\_

(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 3 Bilder av elever ved Alvimhaugen barneskole

Videresendt melding:

**Fra:** May Synnøve Kjønnås <[may.kjoennaas@sarpsborg.com](mailto:may.kjoennaas@sarpsborg.com)>

**Emne:** SV: Samtykke mtp bilder til bruk i masteroppgave

**Dato:** 1. mars 2018 kl. 13.18.44 CET

**Til:** "jenny@flobak.net" <[jenny@flobak.net](mailto:jenny@flobak.net)>

**Kopi:** Nina Johannessen Tørholen <[nina-johannessen.toerholen@sarpsborg.com](mailto:nina-johannessen.toerholen@sarpsborg.com)>

Hei Jenny.

Foresatte til våre elever har signert på og godtatt følgende:

- At barnet/barna kan delta på klassebilder som lokalavisene tar, og publiseres i avisen.
- At barnet/barna kan delta på klassebilder som lokalavisene legger ut på sine nettsider.
- At barnets/barnas bilde legges ut på Fronter.
- At barnets/barnas bilde legges ut på kommunens/skolens nettsider.
- At barnets/barnas bilde kan være med i skolekatalogen
- At barnet/barna kan være med i oppslag fra skolen i TV og radio.
- At bilder av barnet/barna kan publiseres i regi av skolen/SFO/kommunen.
- At det kan tas videoopptak av eleven i forbindelse med læringssituasjoner/prosjekter.

Slik jeg ser det har vi godkjenningene i orden. Ingen reserverasjoner.

Ha en fin dag.

Med hilsen

May Synnøve Kjønnås  
Teamleder SFO Alvimhaugen barneskole  
Sarpsborg kommune  
Telefon 69 11 60 53 - Mobil 415 32 849  
<image001.png>  
[www.sarpsborg.com](http://www.sarpsborg.com)





**Norges miljø- og biovitenskapelige universitet**  
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet  
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003  
NO-1432 Ås  
Norway