



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Slik elevene ser det

En kvalitativ undersøkelse av hvordan noen frafallselever opplevde lærer-elevrelasjonen på videregående skole.

**Mats Torgerstuen Hovland
Vår 2013**

"Du er ikke bare en elev, liksom. Du er en person også, sant. Du er ikke bare et navn på et ark. Du er litt mer enn det."

- Informant

Summary

The topic of this master thesis is relationships between teachers and students who dropped out of upper secondary school. The research question is: *“How did students who dropped out of school experience their relationship with the teacher?”*

There are several reasons for choosing this subject. Around 30 % of the students in upper secondary school have not completed after five years (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). We also find that the problems are worst in vocational studies where only 40 % of the students complete at the stipulated time (Hernes, 2010). At the same time there has been an increasing focus on the importance of student-teacher relationship related to student outcome. On the other hand, this dimension has met little attention in research concerning dropout (Cornelius-White, 2007). This study aims to examine how some students who dropped out of school experienced the relationship between the teacher and themselves.

Both international and national research on dropout will be presented and discussed (Markussen et al. 2008; Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011). The theoretical framework will present the teacher-student relationship as a dyadic system (Pianta, 2006), before important components such as communication, trust, recognition, power, didactics, classroom management and motivation will be presented.

The data is collected through qualitative interviews with research subjects. A total of eight former students from four different schools were interviewed. Trough this work it has been important to get at deeper understanding of the subjects experiences, and to interpret the meaning of their stories.

The findings indicate that several of my informants have experienced difficult periods in their lives, but that former relationship experiences didn't affect their experiences of the relationship with the teacher in upper secondary school. The informants viewed themselves as young adults who wanted to achieve this role, but at the same time they needed teachers who took responsibility for their needs. Few of the informants had conversations with their teacher concerning their wish to drop out of school either before or after they did. This can be related to the fact that several of them found it difficult to communicate with their teacher. Finally my findings indicate that the informants experienced that the teachers classroom management skills wasn't sufficient enough, while the teaching was characterized by uncommitted communication, and high student activity.

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er lærer-elevrelasjoner og frafall i videregående skole. Problemstillingen er: *Hvilke opplevelser har frafallselever hatt av sin relasjon til læreren?*”

Det er flere grunner for et slikt valg av problemstilling. Om lag 30 % av elevene som begynner på videregående skole har ikke bestått når man ser på kompetanseoppnåelsen etter fem år (Markussen et al. 2008). Størst er problematikken på yrkesfaglige studieretninger hvor kun omlag 40 % av elevene slutfører utdanningen til normert tid (Hernes, 2010). Samtidig har det innenfor forskningen vært et økt fokus på betydningen lærer-elevrelasjonen har for den enkeltes læringsutbytte. På den andre siden har denne dimensjonen fått liten oppmerksomhet innenfor forskning på videregående opplæring (Cornelius-White, 2007). På grunnlag av dette tar studien mål av seg å undersøke hvordan noen frafallselever opplevde at relasjonen mellom dem og læreren var på videregående skole.

Oppgaven presenterer nasjonal og internasjonal forskning omkring frafall (bla. Markussen et al., 2008; Lamb et al., 2011). Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i et systemperspektiv på lærer-elevrelasjonen, før sentrale områder innenfor relasjonsbegrepet presenteres. Her vil kommunikasjon, tillit, anerkjennelse, makt, didaktikk, ledelse og motivasjon være sentrale begrep.

Data er samlet inn ved hjelp av kvalitative forskningsintervju. Utvalget består av 8 elever fra fire forskjellige videregående skoler. Helt sentralt i dette arbeidet har vært å oppnå en dypere forståelse av disse informantenes erfaringer, samt å tolke meningsinnholdet.

Funnene tyder på at flere av informantene har opplevd vanskelige perioder i livet, men at opplevelsene de hadde av relasjonen til læreren på videregående ikke var farget av tidligere relasjonserfaringer. Informantene opplevde seg selv som unge voksne som ønsket å mestre voksenrollen, men som også hadde behov for lærere som tok ansvar for dem. Samtidig var det få av elevene som hadde hatt samtaler med læreren hvor tema var slutting verken før eller etter at de sluttet på skolen. Dette kan ha sammenheng med at flere opplevde det som vanskelig å kommunisere med læreren. Til slutt tyder også funnene på at informantene opplevde at læreren ikke klarte å lede klassen på en tilstrekkelig måte, samtidig som undervisningen bar preg av uengasjerende formidling, og høy elevaktivitet.

Forord

En lang reise er over, og veldig mange fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke åtte rakryggede og modige ungdommer som delte historiene sine med meg. Dere er reflekterte unge mennesker, og jeg er stolt av hva dere har gjort. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave, og jeg ønsker dere alt det beste!

Ikke alle er så heldige å ha en veileder som svarer på e-mail 23:20 en lørdagskveld. Det gjør Grete Dalhaug Berg. Du har gitt meg god og grundig veiledning gjennom hele prosessen. Men kanskje viktigere er prosesser du satte i gang tidlig i min tid i Volda. Med ditt engasjement og din undervisning har du hele veien manet til refleksjon og kritisk tenkning. Dette har tvunget frem til tider ubehagelig selvransaking – hvem ønsker jeg å være som pedagog? Hvorfor er jeg lærer? Og hvilket menneskesyn møter jeg elevene med? Det er jeg deg evig takknemlig for.

Jeg ønsker også å takke min studiekamerat Angelo Lund Cannavo. Takk for alle de gode diskusjonene, og for at samlingene i Volda ble så morsomme som de ble. Du blir en dyktig spesialpedagog!

Jeg ønsker også å takke min personlige bibliotekar og språkvasker, Siri Vikse ved HSH. Du er dyktig, og har vært til stor hjelp!

På veggen hjemme hos mamma og pappa henger et bilde av ei lita jente vi alle ble så glad i. Dette bildet symboliserer kjerneverdiene i min oppdragelse: Gjør det beste du kan for å bli den beste du kan bli, men glem aldri dem som ikke får den muligheten. Tusen takk for det.

Til slutt vil jeg også takke min kjære Nina. Tusen takk for at du har sett hvor viktig dette har vært for meg. Takk for all støtten du har gitt når ting har gått trått. Takk for alle gangene du har kommet opp og kikket i døra, og takk for at du har jaget meg opp dit. Takk for at du har vært så tålmodig, og for at du har holdt ut. Nå har vi tid til å gjøre hva vi vil!

Haugesund, 11. Februar 2013

Mats Torgerstuen Hovland

Innhold

SUMMARY.....	II
SAMMENDRAG.....	III
FORORD.....	IV
INNHold.....	V
1. INNLEDNING.....	1
1.1 TEMA, BAKGRUNN OG VALG AV PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	2
2. FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.....	3
2.1 BEGREPSAVKLARING.....	3
2.2 FORSKNING OM FRAFALL.....	4
2.3 KRITIKK MOT FORSKNINGEN I NORGE.....	6
2.4 KONSEKVENSER AV FRAFALL.....	7
2.4.1 Samfunnsøkonomiske konsekvenser.....	7
2.4.2 Konsekvenser for det enkelte individ.....	8
2.5 FOKUS PÅ LÆRER-ELEVRELASJONEN OG BETYDNING FOR FRAFALL.....	8
3. TEORETISK FUNDAMENT.....	11
3.1 SOSIALE SYSTEMER SOM FORSTÅELSESRAMME.....	11
3.1.1 Sentrale perspektiv på lærer-elevrelasjonen.....	12
3.2 RELASJONER.....	16
3.2.1 Kommunikasjon.....	17
3.2.2 Tillit.....	19
3.2.3 Makt og definisjonsmakt.....	21
3.2.4 Anerkjennelse.....	23
3.3 DIDAKTISK KOMPETANSE.....	25
3.3.1 Klasseledelse.....	26
3.3.2 Motivasjon.....	29
4. FORSKNINGSMETODE.....	32
4.1 FORSKNINGSTILNÆRMING.....	32
4.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	33
4.3 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG.....	34
4.4 INTERVJUGUIDE.....	35
4.5 PRØVEINTERVJU.....	36
4.6 UTVALG AV INFORMANTER.....	36
4.7 GJENNOMGANG AV INTERVJU.....	38
4.8 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA.....	39
4.9 RELIABILITET OG VALIDITET.....	42
4.10 ETISKE BETRAKTNINGER.....	44
5. EMPIRI.....	46
5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	46
5.2 HVORDAN OPPLEVDE INFORMANTENE BARNE- OG UNGDOMSSKOLEN?.....	48
5.2.1 Barneskolen.....	49
5.2.2 Ungdomsskolen.....	49
5.3 HVORDAN OPPLEVDE INFORMANTENE Å SLUTTE PÅ VIDEREGÅENDE?.....	51
5.3.1 Fraværende refleksjon omkring slutting.....	51
5.4 HVILKE FAKTORER OPPLEVDE INFORMANTENE SOM SENTRALE FOR Å SKAPE EN GOD LÆRER-ELEVRELASJON?.....	53
5.5 HVORDAN OPPLEVDE INFORMANTENE KOMMUNIKASJONEN MED LÆREREN?.....	54

5.6	HVILKEN OPPLEVELSE HADDE INFORMANTENE AV TILLITSFORHOLDET TIL LÆREREN?	56
5.6.1	<i>Ønske om selvstendighet og behov for ivaretagelse</i>	57
5.7	HVORDAN OPPLEVDE INFORMANTENE LÆREREN SOM LEDER OG DIDAKTIKER?.....	59
5.7.1	<i>Hvordan opplevde informantene at læreren ledet klassen?</i>	59
5.7.2	<i>Hvordan opplevde informantene læreren i undervisningssituasjonen?</i>	61
5.8	OPPSUMMERING.....	63
6.	DRØFTING	65
6.1	HADDE ELEVENE TILSTREKKELIGE FORUTSETNINGER FOR Å FULLFØRE VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?	65
6.2	HVORFOR SNAKKET IKKE LÆREREN MED INFORMANTENE OM SLUTTING?	69
6.2.1	<i>Kunne samtaler ført til dypere refleksjon?</i>	70
6.2.2	<i>Maktutøvelse som fremmer utvikling?</i>	72
6.3	I POSISJON TIL ELEVENE?	73
6.4	LÆRERENS BETYDNING FOR SELVSTENDIGHETSSØKENDE UNGDOMMER	76
6.5	LÆREREN SOM LEDER OG DIDAKTIKER.....	80
6.5.1	<i>Er læreren klar over sin betydning?</i>	80
6.5.2	<i>Undervisning som favner mangfoldet?</i>	83
7.	AVSLUTNING	88
	LITTERATUR	90
	VEDLEGG	96

1. Innledning

1.1 Tema, bakgrunn og valg av problemstilling

Som følge av Reform-94 fikk alle elever som avsluttet grunnskolen lovfestet rett til å gjennomføre et videregående opplæringsløp. Med denne reformen ble også frafallsproblematikken et mer synlig problem (Hernes, 2010). Nyere studier har vist at om lag en av tre ikke består når man ser på kompetanseoppnåelsen fem år etter at de begynte på videregående opplæring (Markussen et al., 2008). Samtidig viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2007) at denne tendensen har vært relativt stabil siden innføringen av Reform-94, noe som forteller oss at vi står ovenfor store utfordringer knyttet til gjennomføring av videregående opplæring. Størst er problemene på yrkesfaglige studieretninger, hvor kun fire av ti slutfører utdanningen til normert tid (Hernes, 2010).

Forskningsprosjekter er gjennomført for å peke på årsaker til at ikke flere gjennomfører (bla. Lamb et al., 2011; Markussen et al., 2008), NOU-er og stortingsmeldinger har blitt skrevet, og debatten har rast i media. På sidelinjen har jeg forsøkt å følge denne utviklingen, noe jeg har opplevd som både læringsrikt og frustrerende på en og samme tid. Frustrasjonen har først og fremst knyttet seg til det jeg mener har vært for ensidige årsaksforklaringer og for snever tenkning. Når årsaker til frafall har vært omtalt har ofte manglende grunnleggende ferdigheter, sosiokulturelle sammenhenger, fravær og dårlige karakterer vært i fokus (Eriksen, 2011). Derfor var det inspirerende da jeg leste en artikkel hvor Lee & Burkham (2003) oppsummerer mine innvendinger så godt:

“...we emphasize the importance of considering the school as being at least part of the problem... it is much easier for social intervention to change schools than to change individuals. Laying at least part of the blame at the feet of schools seems to us to move the discussion in the right direction, away from blaming the victim for the problem” (Lee & Burkham, 2003, s. 388)

Hver dag møter mange elever en skole som konstant minner dem på at det er en plass hvor de ikke nyter noen suksess. Bak de ulike årsaksforklaringer og tall er det historier og stemmer vi i langt større grad burde lytte til. Innen norsk forskning finner jeg få kvalitative studier hvor frafallelever har fått kommet til ordet (bla. Baklien, Bratt, & Gotaas, 2004; Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006; Markussen & Seland, 2012). Dette vitner om et tomt rom i forskningslandskapet, hvor den subjektive dimensjonen i noen grad er

blitt oversett til fordel for å bringe kvantitative fakta til overflaten. Den reelle kjennskapen til hva som er vesentlig for den enkelte får vi først når vi tar tak i elevenes subjektive virkelighet (Nordahl, 2010).

Helt sentralt i læringsmiljø hvor alle elever kan lykkes er lærerens evne til å skape gode relasjoner til sine elever. Nordahl (2010) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Fokus på relasjonens betydning for læring og utvikling har også økt gjennom større forskningsprosjekter de seneste årene (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008). På bakgrunn av dette lyder min problemstilling som følger:

”Hvilke opplevelser har frafallselever hatt av sin relasjon til læreren?”

Denne studiens målsetning er å gi et bilde av hvordan noen elever ble møtt mens de gikk på yrkesfaglig videregående skole. Hvordan hadde disse elevene det på skolen? Ble de sett, og ble de hørt? Og kanskje viktigst, opplevde de at læreren likte dem?

1.2 Oppgavens struktur

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I kapittel 2 omtales nasjonal og internasjonal forskning omkring frafall, samt noe av kritikken mot denne forskningen. I kapittel 3 gjør jeg rede for teori og forskning som kan belyse problemstillingen, og danne grunnlag for undersøkelsen. I kapittel 4 gjør jeg rede for metode og datainnsamling, og belyser de valg jeg har tatt underveis. I kapittel 5 presenteres funnene i denne avhandlingen, før jeg i kapittel 6 drøfter funnene i lys av teori og forskning. I kapittel 7 oppsummeres og avsluttes avhandlingen.

2. Frafall i videregående opplæring

Denne oppgaven omhandler frafallselever i yrkesfaglige studieretninger og deres opplevelser av relasjonen de hadde til læreren sin på videregående skole. I den anledning blir det sentralt å omtale fenomenet *fracfall*. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg avklare sentrale begreper som denne oppgaven benytter. Videre vil jeg kort belyse frafallsproblematikken, og belyse den kunnskapen vi har om dette temaet, før jeg diskuterer begrepene *risikofaktorer* og *årsaksfaktorer* til frafall. Hvilke konsekvenser frafall har for samfunnet og den enkelte vil også omtales, før jeg til slutt knytter frafallsproblematikken opp mot lærer-elevrelasjonen, og ut fra dette begrunner mitt valg av fokusområde.

2.1 Begrepsavklaring

For mange kan frafallsbegrepet fremstå noe uklart. Det defineres ulikt i forskjellige land, samtidig som man i dagligtalen anvender begrepet med ulik betydning. I Norge defineres en frafallselev som en elev som fem år etter at han begynte, har fullført mindre enn tre år og ikke lenger er i videregående skole (Markussen, 2011). Dette kan skyldes at man har sluttet før man var ferdig (bortvalg), eller at man har gjennomført videregående, men uten å ha bestått alle fag eller eksamener som kreves for å få studie- eller yrkeskompetanse (Frøseth & Markussen, 2009). Slikt sett kan man dele de som ikke har oppnådd kompetanse i videregående i to grupper ved å skille mellom de som har sluttet før de var ferdige, og de som har gjennomført et helt opplæringsløp, men av ulike årsaker ikke har bestått (Markussen et al., 2008). Det foreslås også at vi bør nyansere begrepene vi bruker på frafallselever avhengig av den situasjonen de er i. Markussen et al. (2008, s. 37) mener vi bør ha flere begreper, og foreslår at ”push-out”, ”pull-out” og ”ease-out” er begreper som vil kunne beskrive den enkeltes situasjon på en klarere måte.

I denne oppgaven vil begrepet frafallselev forstås som en elev som har avbrutt utdanningen, og begrepet vil forstås likt uavhengig av tidligere skolehistorie eller årsak til slutting. Årsaken til dette valget beror først og fremst på tilgang til informanter. Skulle Markussens (2011) definisjon legges til grunn ville det komplisere tilgangen til informanter unødig mye.

2.2 Forskning om frafall

Både nasjonalt og internasjonalt er det gjort mye forskning omkring årsaker til at elever slutter eller ikke klarer å bestå videregående opplæring. Det som kanskje kan være oppsiktsvekkende, eller i det minste meget interessant, er at forskere i ulike land i stor grad kommer frem til de samme svarene (Markussen, 2011). Internasjonale studier peker på at sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen samt kontekstuelle faktorer er de viktigste frafallsfaktorene som går igjen (Lamb et al., 2011). Dette finner man også i mange av studiene som er gjort i de nordiske landene. Markussen (2010) understreker at det er i Norge og på Island hvor det mest systematisk har vært gjennomført forskning som har forsøkt å forklare hvilke forhold som påvirker de unges frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. I disse avsnittene vil jeg komme inn på forskningen som er gjort i Norge, og jeg vil legge til grunn forskningen som er gjort av Eifred Markussen og NIFU.

Når frafall i videregående skole skal forklares og forstås, er fokus på individuelle forhold som regel sterk. Studiene tar ofte sikte på å sammenligne de som faller fra med de som fullfører (Lee & Burkam, 2003). Videre er det vanlig å fordele risikofaktorer inn i ulike kategorier. Jeg finner at Markussen (2011), Lee & Burkam (2003) og Rumberger (2001) alle bruker lignende inndelinger og vil benytte disse når jeg beskriver det forskningen har fortalt oss om risikofaktorer for frafall. Samtidig er dette sammenfallende med hovedfunnene som er gjort internasjonalt (Lamb et al., 2011).

Ulik sosial bakgrunn

Når frafall i videregående undersøkes ved å se på elevenes sosiale bakgrunn, pekes det på forhold som etnisitet, kjønn og sosioøkonomisk status (Lee & Burkam, 2003). I norske studier pekes det blant annet på at jo høyere foreldrenes utdanning er, jo større er sannsynligheten for at eleven oppnår studie- eller yrkeskompetanse innen fem år (Markussen et al., 2008). Samtidig viser det seg at sannsynligheten for å oppnå kompetanse avhenger av hvem ungdommene bor sammen med, og at denne er størst om man bor sammen med begge foreldrene (ibid). Videre pekes det også på at flere gutter enn jenter faller fra, og at ikke-vestlige innvandrere har mindre sannsynlighet for å oppnå kompetanse enn majoritetsungdom (Markussen et al., 2008).

Tidligere skoleprestasjoner

Markussen et al. (2008) påpeker at den største risikofaktoren for at en elev slutter eller ikke består videregående opplæringen er karakterene han eller hun hadde fra 10. klasse. Frøseth & Markussen (2009) mener dette viser at suksess i stor grad reproduseres innenfor utdanningssystemet, ved at godt presterende elever på lavere nivå gjerne oppnår gode resultater på høyere utdanningsnivå. Markussen et al. (2008) fremhever også at de karakterene som oppnås i grunnskolen i sterk grad er påvirket av forhold i elevens sosiale bakgrunn og det faglige og sosiale engasjementet eleven viser for skolen.

Faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen

Ungdommenes faglige og sosiale engasjement i forhold til skolen har betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Elever med høyt fravær fra 10.klasse, elever som følte seg sosialt utenfor i skolen og elever som var redde for å gå på skolen hadde alle mindre sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse sammenlignet med de som ikke hadde slike vansker (Markussen et al., 2008). Videre hadde også innsatsen eleven la ned i skolearbeidet betydning. Til slutt fremheves også elevens atferd. Elever med alvorlige atferdsvansker hadde lavere sannsynlighet for å oppnå kompetanse (ibid.). Dette belyser samtidig at det å oppleve faglig og sosial mestring og engasjement i videregående skole har positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre videregående skole med studie- eller yrkeskompetanse (Frøseth & Markussen, 2009).

Den konteksten utdanningen foregår innenfor

Kontekstene i skolen kan være mange. Markussen (2011) fremhever at fylke, lokalsamfunn, skole, utdanningsprogram og klassen alle vil være viktige kontekster. I norsk forskning har variablene fylke og studieretning blitt studert spesielt. Her viser det seg at det er fylkesvise forskjeller i sannsynligheten for å gjennomføre og bestå videregående opplæring, og at sannsynligheten er lavest i de tre nordligste fylkene (Markussen et al., 2008).

Videre har norsk forskning også vist forskjeller i frafall sett ut fra ulike studieretninger. Dette begrunnes med systematiske forskjeller mellom elevsammensetninger, med hensyn til tidligere skoleprestasjoner (Frøseth & Markussen, 2009). Når forskere kontrollerer slike variasjoner finner de likevel at elever ved yrkesfaglige studieretninger har signifikant høyere sannsynlighet for å falle fra på flere av de yrkesfaglige studieretningene (ibid.). Markussen et al. (2008) påpeker at det ser ut som

det i disse sammenhengene er forhold innenfor de enkelte studieretningene som har betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring.

2.3 Kritikk mot forskningen i Norge

Det er liten tvil om at forskningen rundt frafallsproblematikken i Norge har vært viktig. På den andre siden har den derimot møtt lite kritikk (Eriksen, 2011). Som jeg tidligere har vist til fokuserer mye av forskningen på å kartlegge ulike risikofaktorer for at elever faller fra i videregående skole. Poenget er at jo flere risikofaktorer man karakteriseres å inneha, jo større statistisk sannsynlig er det at eleven faller fra. Lee & Burkam (2003) skiller risikofaktorer opp i to ulike typer – sosiale og akademiske risikofaktorer. Med dette ønsker de samtidig å fremme et poeng. De hevder at elever og skoler har liten kontroll over de sosiale risikofaktorene. De kan gjøre lite med at en elevs foreldre for eksempel har lav utdanning. Dette vil derimot ikke være gjeldende for de akademiske risikofaktorene. I disse tilfellene vil både skolen og individet aktivt kunne intervensere mot faktorer som gir økt risiko for frafall.

Eriksen (2011) peker på to forhold i sin kritikk av frafallsforskningen i Norge. For det første handler det om ensidighet. Her hevdes det at individfaktorer i alt for stor grad har vært fokusområdet, til fordel for å studere frafallsfaktorer som er knyttet til det videregående opplæringstilbudet. Slik mener han at det har utviklet seg en oppfatning av at videregående opplæring ikke er for alle, men for de som er kvalifiserte til det. På sin side hevder han at det blant forskere, politikere og media har oppstått en misforståelse. Forskning som har *predikert* eller pekt på risikofaktorer har blitt oppfattet som årsaker til at elever faller fra. Han mener at svake karakterer i grunnskolen kan forutse hva som er forventet å skje i det videre utdanningsløpet. Årsakene kan derimot like godt skyldes mistrivsel, tapsopplevelser eller manglende oppfølging. Slikt mener han at vi må forstå den grunnleggende forskjellen mellom predikasjon og årsak.

Dette synet støttes også av Støen, Tinnesand & Tveitereid (2010). De fremhever at det finnes lite forskning som kan vise hvilke faktorer i skolesystemet som bidrar til at elever slutter i videregående skole, og at søkelyset i forskningen i hovedsak er rettet mot elever og elevers prestasjoner.

2.4 Konsekvenser av frafall

I Norge, og i verden for øvrig, er utdanning blitt et sentralt politisk element. Utdanning av den yngre generasjon skal sikre samfunnsøkonomien, velferden, demokratiet og det personlige liv (Dobson, Hansen, Nordahl, & Qvortrup, 2011). Historisk sett var videregående skole et tilbud ikke alle så behovet for å benytte seg av. I dag er det ikke slik lenger. Mange vil argumentere for at videregående skole i dag kan sees som en del av grunnskolen, gjennom at alle har en rett på et slikt tilbud. Samtidig er fullført videregående opplæring ofte en betingelse for fagbrev eller opptak til høyere utdanning. Når om lag en av tre ikke fullfører denne utdanningen vil det få konsekvenser både for samfunnet og for det enkelte individ.

2.4.1 Samfunnsøkonomiske konsekvenser

Å redusere frafallet i videregående skole har lenge vært en sentral politisk sak. At flere gjennomfører videregående utdanning kan være viktig for å bedre arbeidsmarkedstilknytningen til en stor andel ungdom. Får vi flere i arbeid vil det bedre produktiviteten, noe som gjør at samfunnet tjener mer penger. Samtidig vil kostnadene knyttet til frafall reduseres. Det vil også redusere bruken av offentlige trygde- og stønadsordninger, og redusere inntektsforskjellene i samfunnet (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

Falch et al. (2009) har undersøkt frafall og sett på bruken av blant annet offentlige trygde- og stønadsordninger. Blant elevene som avsluttet grunnskolen i 1999, brukte 19,5 % av de som ikke hadde fullført videregående opplæring ulike trygde- og stønadsordninger i 2007. Blant de som hadde fullført brukte kun 2,8 % disse ordningene (ibid., s.33).

Forskerne har også sett på kostnader knyttet til frafall. I dette arbeidet gjør de et anslag over hvor mye samfunnet vil kunne spare ved at frafallet blir redusert med en tredjedel. Her finner de ulike summer ut fra hvilke forutsetninger de legger til grunn, men mener det er rimelig å anslå en forventet besparelse på rundt 5,4 milliarder kroner for hvert kohort (årskull) (ibid., s. 50).

I sum ser vi altså at konsekvensene av at så mange ikke fullfører videregående opplæring er relativt store for samfunnet. Samtidig er det viktig å ha et individperspektiv. Videre vil det derfor pekes på ulike konsekvenser frafall kan ha for den enkelte, hvor mange av faktorene også kan føre til økte samfunnsomkostninger.

2.4.2 Konsekvenser for det enkelte individ

Elever som av ulike grunner ikke fullfører videregående opplæring kan i større grad enn andre etablere livsmønstre og atferd som innebærer en belastning for både individet og samfunnet (Falch et al., 2009). I sin forskning har Falch & Nyhus (2009) vist hvilke konsekvenser ikke fullført videregående opplæring kan ha for den enkelte, kontra det å fullføre. Denne forskningen viser dystre framtidsutsikter for mange av dagens ungdommer.

Sannsynligheten for å være registrert arbeidssøker hos NAV er 3-5 ganger større for de som ikke har fullført. Langt flere mottar uføretrygd. De som mottar sosialhjelp er nesten utelukkende personer uten fullført videregående opplæring.

Videre viser forskerne til at sannsynligheten for å begå kriminelle handlinger er større. Her peker de på at det er 10-15 ganger større sannsynlighet for å sitte i fengsel om man ikke har fullført videregående opplæring (Falch & Nyhus, 2009).

Sysselsettingen er også større ved fullført videregående utdanning. Det pekes videre på et interessant utviklingstrekk. Blant de som har fullført videregående opplæring syntes sysselsettingen å øke fra 2002-2006. I den samme tidsperioden sank derimot sysselsettingen blant de som ikke har fullført videregående. Dette kan tyde på at etterspørselen etter personer uten fullført videregående opplæring syntes å være minkende.

Samtidig presiserer Falch & Nyhus (2009) at disse forskjellene ikke uten videre bør tolkes som rene effekter av fullføring. Dette beror på at det kan være ulike årsaker til at noen ikke fullfører utdanningsløpet. På den andre siden er det like fullt viktig å være oppmerksomme på de fenomener som er presentert. Mye tyder på at dersom vi klarer å øke gjennomføringen i videregående skole, vil potensialet for økt velferd være stort.

2.5 Fokus på lærer-elevrelasjonen og betydning for frafall

Som jeg innledningsvis var inne på har lærer-elevrelasjonen fått økt oppmerksomhet i skolen og forskningen. I Norge har derimot forskningen hatt lite fokus på relasjoner mellom lærere og elever i videregående skole. Internasjonalt etterspørres det studier som kan forklare hvilken effekt relasjoner har på frafall (Cornelius-White, 2007). Det er også god grunn til å tro at bedre relasjoner vil ha effekt på læring og trivsel i videregående opplæring (Støen et al., 2010).

En av grunnene til at vi kan anta dette er studier som har vist at positive relasjoner mellom lærere og elever har positiv effekt på elevens læringsutbytte. Nordenbo et al. (2008) finner i sin studie at lærerens positive sosiale interaksjon med elevene har bakgrunn

i en sentral relasjonskompetanse som kan øke elevens læring. Likeså har Hattie (2009) gjennomført et omfattende arbeid for å peke på faktorer som har innvirkning på læringsutbytte. Her legges Cornelius-White (2007) sin metaanalyse til grunn for beregningene omkring lærer-elevrelasjoner, og funnene peker på at positive relasjoner mellom lærer og elev har sterk positiv effekt på læringsutbytte.

Videre er også Lee & Burkam (2003) sine funn i amerikanske "high schools" meget interessante. De peker på at sannsynligheten for at en elev vil falle fra i videregående skole er mindre om eleven opplever at relasjonen til læreren er positiv. Disse funnene kontrolleres også mot bakgrunnsvariabler som elevens sosiale bakgrunn og skolesammensetning uten at det har noen innvirkning på deres konklusjoner.

Lignende funn er også gjort i Danmark. Jørgensen (2010) fremhever at skolene kan gjøre en forskjell, og argumenterer for at frafallet på de ulike skoler i Danmark er forskjellig, også når en tar høyde for elevenes ulike forutsetninger. Det pekes også på at skoler med lavt frafall kjennetegnes med blant annet gode relasjoner mellom lærer og elev, hvor lærerne gir personlig støtte og tilbakemeldinger til eleven (ibid.). Samtidig finner en annen dansk studie at flertallet av de undersøkte "institusjoner" mener at frafallet reduseres om elevene føler seg sett, hørt og gjenkjent av lærerne (UNI-C, 2009).

I de kvalitative arbeidene til Markussen et al. (2006) kommer det også frem noen interessante funn. I dette arbeidet ble 40 ungdommer på ulike yrkesfaglige studieretninger intervjuet om årsaker til at de sluttet på videregående skole. Flere steder i studien kommer lærerens betydning frem. Flere ungdommer beskriver lærerne som distanserte og at de ikke involverte seg eller tok nødvendige grep i konflikter. Det presenteres også utsagn hvor elevene opplever individuelle lærere som provoserende gjennom å komme med ulike anklager og beskyldninger mot enkeltelever. Samtidig peker forskerne på at det kan være en form for systematikk i hvordan elevene peker på årsaker utenfor seg selv når de skal forklare sluttingen. Likevel konkluderes det med at:

"En opplevelse av å være synlig som elev i relasjon til lærere, og at ens behov, enten de er av faglig eller sosial art, blir tatt på alvor, kan stå som en fellesnevner for bortvalgsforebyggende tiltak på skolenivå." (Markussen et al., 2006, s. 157)

Samlet sett fremkommer det at gode relasjoner mellom lærer og elev også er betydningsfullt for elever i videregående opplæring. Det er også betimelig å minne om at all læring i praksis foregår innenfor relasjoner. Hva som kjennetegner samspillet i den

praktiske hverdagen i skolen, er avgjørende for hva elevene lærer – både om seg selv, kunnskapsområder og andre mennesker (Bae, 1996). På den måten kan denne oppgaven gi et lite bidrag til hvordan noen elever opplevde sin relasjon til læreren den tiden de var i videregående opplæring.

3. Teoretisk fundament

I dette kapitlet presenteres det teoretiske fundamentet for denne avhandlingen, hvor hovedvekten vil ta utgangspunkt i tema som omhandler relasjoner mellom lærer og elev. Her knyttes relasjoner til det samspillet som foregår mellom mennesker, og i denne sammenheng til hvordan elevene gir mening til kommunikasjonen og interaksjonen som til enhver tid skjer i eller utenfor klasserommet (Mausethagen & Kostøl, 2010). Videre er det også viktig å presisere at den enkelte elev vil gi mening til sin relasjon til læreren ut fra sitt eget ståsted og perspektiv. Dette gjør relasjonen til en individuell konstruksjon, samtidig som relasjoner bygger på og blir utviklet i interaksjon og kommunikasjon med andre (ibid.).

Innledningsvis i kapitlet presenteres systemteorien, før jeg går inn på sentrale systemteoretiske perspektiv på lærer-elevrelasjonen. Bakgrunnen for dette er ønsket om å skape en referanseramme som kan hjelpe oss til å forstå og finne sammenhenger mellom omgivelsene og individenes atferd. Samtidig påpekes det også at lærer-elevrelasjoner i seg selv er et system, som videre er innebygd i pågående interaksjoner med andre skolefaktorer (Pianta, 2006). Dette gjør det nødvendig å ha et bredere perspektiv når vi ønsker å undersøke relasjoner mellom lærer og elev.

Nordenbo et al. (2008) peker i sin undersøkelse på at relasjonskompetanse sammen med didaktiske og ledelsesmessige kompetanser er det beste for å understøtte barns læring. Jeg vil senere komme inn på disse kompetansene, men også argumentere for at de er sentrale for elevenes opplevelse av relasjonen de har til læreren.

3.1 Sosiale systemer som forståelsesramme

De aller fleste forholder seg regelmessig til andre mennesker. Enten det er på skolen, i familien eller blant venner, deltar vi i ulike sosiale fellesskap. Alle disse ulike fellesskapene kan forstås som sosiale systemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). *”Utgangspunktet for dannelsen av sosiale systemer er menneskets iboende sosialitet, det vil si dets trang til fellesskap og tilhørighet”* (Bø, 2000, s. 15). Disse systemene skaper rammer og legger betingelser for hvordan vi opptrer. For eksempel vil ikke en lærer og elev som møtes kun påvirkes av det de gjør sammen, men også av rammefaktorer som tid, sted, antall elever læreren må forholde seg til, eller relasjon til familien.

Littlejohn (1999) beskriver sosiale systemer som unike enheter. I dette ligger det at systemene innehar ulike mønster av relasjoner som skiller et system fra andre systemer. Videre påpeker han at helheten i slike system er større en hver enkelt del. Systemet er produktet av interaksjonene mellom de ulike delene. For eksempel vil en gruppe ungdommer som samles i et klasserom første skoledag ennå ikke kunne betraktes som et system. Gjennom kommunikasjon og samhandling vil det derimot dannes et system hvor ulike mønstre, strukturer og egenskaper vil etableres (Nordahl, 2007). Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av det (Nordahl et al., 2005). Hvis vi dermed klarer å skape en forståelse av mønstrene og strukturene i et sosialt system, kan vi på en bedre måte forstå handlingene til aktørene som befinner seg i det (Nordahl, 2010).

Når Littlejohn (1999) definerer sosiale systemer peker han på fire hovedkategorier. *Objektene* i systemet er de aktørene som er deltakere. *Attributtene* er kvalitetene som systemet og de ulike deltakerne innehar. Relasjoner i systemet, eksempelvis mellom lærer og elev kan her ses som en kvalitet eller en svakhet ved systemet. I sosiale systemer finner vi også *relasjoner* mellom objektene. Littlejohn (1999) påpeker at dette er et sentralt aspekt ved de sosiale systemene. Relasjonene kan bære preg av både gjensidighet og avvisning, begrensninger og muligheter (Nordahl et al., 2005). Til slutt er også *omgivelsene* en viktig kategori. Systemene eksisterer ikke i et vakuum, men blir påvirket av omgivelsene det er en del av, eksempelvis andre systemer (Littlejohn, 1999). Videre beskrives omgivelsene som det miljøet det sosiale systemet befinner seg innenfor.

Disse kategoriene knyttes til hverandre og kan ikke forstås atskilt fra hverandre, samtidig som de vil påvirkes av hverandre. Innenfor et system vil det da dannes et større mønster som er forskjellig fra systemets ulike kategorier (ibid.).

3.1.1 Sentrale perspektiv på lærer-elevrelasjonen

Robert Pianta (2006) ser i sin artikkel på prosesser i klasserommet, og setter disse i sammenheng med sosiale systemer og relasjoner:

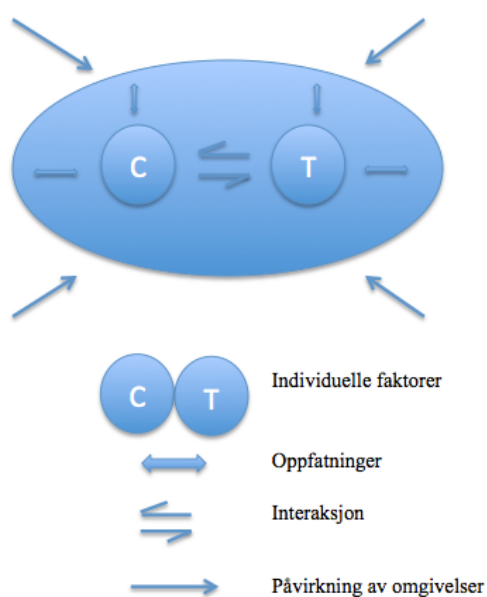
”...relationships are subject to the principles of systems’ behavior described earlier; they are dynamic, multicomponent entities involving reciprocal interactions across and within multiple levels of organization...” (Lerner (1998) i Pianta, 2006, s.690).

Videre kobler han relasjoner mellom lærer og elev opp mot momentene til Littlejohn (1999) om del og helhet i sosiale systemer:

”A relationship between a teacher and child is not equivalent to their behavioral interaction with one another, or to some sum of their characteristics as individuals. A relationship between a teacher and child is not determined by that child’s temperament, intelligence, or communication skills. Nor can their relationship be reduced to the pattern of behavioural reinforcement exchanged between them. Relationships have their own identity apart from the features of interactions or individuals” (Sroufe, 1989, i Pianta, 2006, s.690).

Dette sitatet viser at de enkelte relasjonene vi inngår i skaper unike enheter, som skiller seg fra andre enheter gjennom at de skaper sine egne identiteter, og kan derfor ikke defineres ut fra karakteristikker ved den enkelte. Dette betyr at vi må venne oss til å være oppmerksomme på tre ”parter” i relasjoner; den voksne, barnet og relasjonen (Juul & Jensen, 2003).

Samtidig kan vi også knytte Littlejohn (1999) sine hovedkategorier opp mot relasjonen mellom lærer og elev. Objektene vil være læreren og eleven, og attributtene vil være deres ulike kvaliteter. For lærere kan dette eksempelvis være erfaring som lærer, syn på læring/barn, relasjonserfaringer eller biologiske faktorer, og for elever kan dette innebefatte faktorer som alder, temperament og tidligere relasjonserfaringer (Pianta, 2006). Videre vil interaksjonen mellom lærer-elev være med på å danne systemet, og er kritisk med tanke på hvordan relasjonen vil fremstå eller fungere. Samtidig vil relasjonen også påvirkes av omgivelsene, eksempelvis det som skjer i klasserommet, skolekulturen, eller av andre sosiale system. Ut fra disse betraktningene danner Pianta (2006, s. 691) en modell for lærer-elevrelasjonen:



Denne modellen er med på å illustrere kompleksiteten i relasjonene mellom lærer og elev. Man er til enhver tid deltaker i et system hvor man blir påvirket av ulike strukturer i våre omgivelser, som igjen påvirker relasjonene mellom læreren og eleven, og våre oppfatninger av den. En beskrivelse av teorien om sosiale systemer, og et relasjonelt perspektiv på denne er viktig for å gi et overordnet bilde av rammene disse relasjonene skapes og utvikles innenfor. Det vil også hjelpe oss til å forstå lærer-elevrelasjonen ut fra ulike perspektiv.

Nordahl (2010) peker på at kontekstperspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet ofte anvendes for å skape en forståelse av hva som foregår i de ulike sosiale systemene i skolen, og utdyper nærmere at:

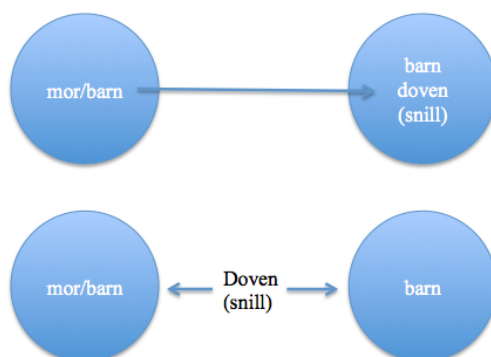
”Disse perspektivene innebærer i noen grad en konkretisering av hva systemperspektivet innebærer i skolen, og samlet vil de sammen med systemperspektivet gi et bedre grunnlag for å forstå interaksjonen mellom enkeltelever og omgivelsene i skolen” (s.127).

Når man snakker om skolens kontekst innebærer det alle de forhold i skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor. Eksempelvis kan dette være forhold som undervisning, lærer-elev relasjon, vennsapsrelasjoner, klasseledelse, skoleklima, skolestørrelse og lignende. Utgangspunktet er at vi alle er i en interaksjon med våre omgivelser (Nordahl, 2010), og at vi sjelden handler helt uavhengig av disse. Hvis en elev eksempelvis velger å lage bråk i timen, kan dette ha sammenheng med kontekstuelle betingelser som relasjonen til lærer, eller at læreren ikke klarer å lede klassen på en hensiktsmessig måte. Ut fra et kontekstuellt perspektiv blir det da sentralt å vurdere elevens handlinger ut fra de kontekstuelle betingelsene som er tilstede i situasjonen hvor handlingene kommer til uttrykk (Nordahl, 2010). Man kan altså ikke løsrive et problem fra den konteksten det oppstår i.

Som individ er vi derimot ikke direkte underlagt de omgivelsene vi befinner oss i (Nordahl et al., 2005). Konteksten vil kunne legge føringer for hvordan vi handler, men den vil ikke kunne betraktes som årsaken til våre handlinger. Innenfor den konteksten vi befinner oss vil vi ha muligheter til å velge våre handlinger. Dette gjelder også for den enkelte elev. For å forstå deres handlinger blir det derfor sentralt å forstå hvorfor elevene tar de valgene de tar. Det er ikke tilstrekkelig å forklare hva barn gjør, eller å forklare hva vi ser at de gjør. Det avgjørende er hva de tror de gjør, og hvilke grunner de har for å tro det (Nordahl, 2010). I dette ligger det at barn har en intensjon bak valgene de tar, noe teorien om rasjonelle valg tar sikte på å forklare. Her forklares sosiale fenomener som et

resultat av individuelle handlinger. Videre forklares det at disse handlingene brukes som redskap for å nå et mål (Nordahl, 2010). Handlingene beskrives med andre ord som rasjonelle. I dette ligger det at handlingen står i forhold til de virkelighetsoppfatningene og ønskene man har. De virkelighetsoppfatningene man har av ulike situasjoner danner grunnlaget for ulike ønsker, verdier og mål, og ut fra dette vil vi dermed velge en handling. Ved et slikt perspektiv ser vi dermed at vi ikke direkte styres av de kontekstuelle betingelsene. Dette kan også ha konsekvenser om man studerer relasjoner mellom lærer og elev. Om en elev har erfaringer med lærere som ikke har vist tillitt eller respekt, vil dette kunne prege elevens virkelighetsoppfatninger. I møtet med en ny lærer, vil elevens tidligere opplevelser kunne føre til at han eller hun forventer en liknende opplevelse. Slik sett er det forståelig om eleven opplever denne situasjonen som utrygg. Potensielt vil eleven ønske å trekke seg unna møter med læreren. Ønsker vi å skape en forståelse av disse situasjonene og elevens handlinger blir det da sentralt å skaffe oss kunnskap om elevenes oppfatninger av situasjonen han eller hun er i, og de mål, ønsker eller verdier eleven har (Nordahl, 2010). En forståelse av eleven som aktør vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom lærer og elev (Nordahl et al., 2005).

Individperspektivet har ofte blitt kritisert for å være for sykdomsorientert, og for å ha for stort fokus på eleven som eier av de problemene han eller hun måtte ha. Når eleven blir sett på som eier av et problem, kan man også assosiere dette som mangler ved eleven. Sentralt har da vært å diagnostisere disse manglene, for så å behandle eller reparere skaden ved eleven (Nordahl et. al., 2005). Som en motsetning til dette kan man også velge å se et problem ut fra et relasjonelt perspektiv. Wadel & Wadel (2007, s. 37) illustrerer dette med en figur:



Øverst ser vi at forklaringen til barnets dovenhet er lagt ”inne i” barnet, altså noe som tilhører barnet, mens foreldrenes atferd blir holdt utenfor. Nederst ser vi videre at

forklaringen blir lagt i relasjonen mellom foreldrene og barnet. Poenget her er ikke at all atferd som vises skal bortforklares fra barnet. Det er imidlertid viktig at vi også ser på vår egen atferd i møte med barnet når vi ønsker å forklare og forstå den atferden som vises. Faren med perspektivet er altså ikke at man tar med individuelle forklaringer i betraktningen når man ønsker å forstå elevenes handlinger. Faren er at man blir for ensidig i forståelsen av handlingene, eller tilnærmingen i forhold til elevene. Et eksempel knyttet til lærer-elevrelasjonen kan være at læreren har vansker med å skape en god relasjon til eleven og forklarer dette med at eleven er *bråkete* eller *vanskelig å komme i kontakt med*. Da tillegges eleven implisitt problemene, eller sagt på en annen måte legges årsaken til relasjonens dårlige kvalitet *i* eleven. I følge Fuglestad (1993) vil dette være en lite fruktbar fremgangsmåte for å forstå det som skjer mellom lærer og elev, og fordrer at vi må ta utgangspunkt i samhandlingen mellom deltakerne for å skape en forståelse av relasjonen.

Innen en systemisk tilnærming er også mestringsperspektivet grunnleggende (Nordahl et al., 2005). I så måte blir ressursmodellen som Bø (2000) omtaler sentral. Ressursmodellen orienterer seg mot menneskets ressurser. Den søker det folk har av åpne og skjulte krefter, og ser på individets muligheter. Utgangspunktet blir derfor hva barn er flinke til, hva de mestrer, hvilke interesser de har, og hva de har mulighet til å klare. Slik ønsker den å stille barn ovenfor utfordringer, men også å sikre at ingen stilles ovenfor krav de ikke makter (ibid.). Når vi legger til grunn mestringsperspektivet i samhandling med barn blir det derfor viktig å kartlegge hva barn kan fremfor hva de ikke kan, å videreutvikle de sterke sidene fremfor å fokusere på de svake og å spørre seg om hva som fremmer sosialisering, fremfor hva som forebygger feilutvikling (Bø, 2000). Videre er ikke mestringsperspektivet et enhetlig perspektiv, men trekker veksler på flere teorier om hva som kan øke individets motivasjon og mestring (Nordahl et al., 2005). Dette vil omtales nærmere senere i kapitlet.

3.2 Relasjoner

Lærerens evne til å skape positive relasjoner til elevene sine er et svært sentralt trekk ved læreryrket (Nordahl, 2010). Entydige svar på hva som gjør at en lærer får god relasjon til elevene er derimot vanskelig å gi. Lærere og elever er unike individer med ulike forutsetninger og erfaringer (Overland, 2007). På den andre siden finnes det mye litteratur som prøver å avdekke hvilke enkeltfaktorer som er sentrale i lærer-elevrelasjonen, for eksempel gjennom å skape begreper som relasjonskompetanse (se bla. Spurkeland 2005,

2011; Juul & Jensen, 2003). Dette kommer som en følge av forskning som peker på hvilken betydning lærer-elevrelasjonen har. Blant andre peker Nordahl (2010) på at elever blir motivert av lærere som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre og lærer mer. Samtidig opplever lærere som har gode relasjoner til elevene mindre atferdsproblemer i klassen. Derfor, sier Nordahl, bør det være mange gode grunner for å vurdere hva en relasjon egentlig innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles.

I denne delen av oppgaven vil jeg peke på noen faktorer som er sentrale for å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner. Her har jeg nødvendigvis måttet ta noen vanskelige valg. Faktorene jeg peker på er derimot gjennomgående i litteraturen om lærer-elevrelasjoner, samtidig som jeg opplever dem som vitale for å skape gode relasjoner til elever.

3.2.1 Kommunikasjon

Når jeg her belyser temaet kommunikasjon i relasjoner vil jeg ta utgangspunkt i den relasjonelle kommunikasjonsteorien som ble utviklet av Gregory Bateson. Denne teorien bygger på antakelsen om at mellommenneskelig kommunikasjon tjener å etablere, opprettholde og forandre relasjoner, mens relasjonen på sin side bestemmer måten kommunikasjonen foregår på (Eide & Eide, 2007). Videre har denne antakelsen sine røtter i systemteoretisk tenkning. Kommunikasjon består av samhandling, og samhandling konstituerer systemets struktur (ibid.). Ulleberg (2004) hevder også at vi i en kommunikasjonsverden ikke forholder oss til fenomener og gjenstander direkte, men til våre ideer om tingene. Kommunikasjonsperspektivet handler altså om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi oppfatter og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Virkeligheten ser med andre ord ulik ut fra person til person, og det er ikke objektive størrelser vi forholder oss til, men vår subjektive tolkning (ibid.). I den videre fremstillingen vil jeg peke på noen sentrale aspekter ved kommunikasjonsteorien.

I kommunikasjonsteorien er det vanlig å dele kommunikasjon opp i et digitalt og et analogt nivå (Ulleberg, 2004). Det digitale nivået i mellommenneskelig kommunikasjon henviser til språket, altså hva som blir sagt. Lyder, ord og setninger er alle vanlige digitale koder (Littlejohn, 1999). Det analoge nivået i kommunikasjonen er av en annen karakter. Det sier noe om hvordan man kan tolke det som blir sagt (Créton, Wubbels, & Hooymayers, 1993). Det meste av nonverbal kommunikasjon er analog. Et av poengene

Bateson prøver å fremme med disse nivåene er at digital og analog koding ikke kan skilles fra hverandre. Et ord, som er digitalt, kan ytres på et utall ulike måter (analogt). Det betyr at når vi kommuniserer innhold digitalt, så sier vi også noe om relasjonen mellom oss analogt (Littlejohn, 1999; Ulleberg, 2004). Créton et al. (1993) påpeker at lærere som klarer å være konsekvente i måten de kommuniserer digitalt og analogt, vil skape god kommunikasjon. Videre hevder de også at kommunikasjon som baserer seg mest på digitalnivået, vil være karakteristisk i relasjoner hvor det er positivt samspill.

Ulleberg (2004) hevder at vi i vår kultur er har en idé om at sammenhengen mellom hendelser er lineære, og at vi ønsker å forklare ting gjennom årsak-virkningsforhold. Kommunikasjonsteorien er også opptatt av sammenheng, men ønsker å flytte fokus fra årsak-virkning mellom hendelser til å se på hendelsene som sirkulære. Da får man tak i hvordan interaksjoner eller begivenheter er knyttet sammen. Å punktuere vil si å organisere vår forståelse av et samspill. Vi sier at noe er årsaken til noe annet og vi mener noe om hvor samspillet oppstår (Ulleberg, 2004). Punktuering er derimot avhengig av hvordan vi persiperer eller tolker en situasjon. Vi punktuerer altså forskjellig, noe som naturligvis fører til at vi har ulike oppfatninger om hva som er årsaken til hva. La oss ta et eksempel mellom lærer og elev. Læreren syntes at eleven bråker, og kjefter på eleven. Eleven syntes derimot at læreren kjefter for mye, og lager derfor bråk. Her ser vi altså en uenighet i punktueringen, som vi kan finne i mange relasjoner. Ifølge Créton et al. (1993) vil lærere som klarer å skape enighet med elevene om punktuering ha en bedre forutsetning for å skape god kommunikasjon med elevene.

Metakommunikasjon vil si å kommunisere om kommunikasjon, og det finnes ulike måter å gjøre dette på (Ulleberg, 2004). Mye av den analoge kommunikasjonen, som jeg har nevnt tidligere, vil være metakommunikativ. Den handler om relasjonen, og hvordan vi i kontakt med mennesker definerer vårt forhold til dem. Dette gjøres hovedsakelig implisitt uten at vi tenker over det (Ulleberg, 2004). Créton et al. (1993) hevder også at metakommunikasjon kan være en diskusjon rundt måten vi kommuniserer med hverandre. Baltzersen (2008) tar i sin bok utgangspunkt i begrepet metakommunikasjon og prøver å utvide det, eller tilbringe en mer presis beskrivelse av deler av begrepet. Her introduserer han begrepet verbal metakommunikasjon. Dette definerer han som en samtale om samtalen. Videre presenterer han en metakommunikasjonsmodell hvor han deler begrepet inn i tre hovedområder, før han kommer inn på ulike tema man kan metakommunisere om. Her presenterer Baltzersen (2008) et interessant tema som omhandler samtaler om samtaleforholdet. Dette dreier seg om at man vurderer hvordan samtalen fungerer, eller at

man diskuterer ulike sider ved samtalerelasjonen. For eksempel kan dette innebærer at man stiller seg selv spørsmål omkring hvordan kommunikasjonen oppleves, og hvordan man opplever sin egen og den andres rolle i kommunikasjonen. Lærere og elever som til daglig omgås i mange ulike settinger, kan fort komme i situasjoner der det de kommuniserer eller uttrykker vil kunne misforstås eller tolkes på ulike måter. Ved å snakke om dette kan misforståelser unngås eller ryddes opp i. Begge kan få uttrykke sin opplevelse av ulike situasjoner og også mer generelle kommunikasjonsmønstre. Lærere som bruker disse mulighetene til å endre sin kommunikasjonsmåte, vil ifølge Créton et al. (1993) kunne skape god kommunikasjon mellom partene, som igjen vil legge grunnlag for en bedre relasjon.

3.2.2 Tillit

I de fleste arbeider som omhandler relasjoner generelt og relasjoner mellom lærer og elev spesielt, blir tillit fremstilt som fundamentalt for at relasjonen skal være av god kvalitet. Kristiansen (2005) beskriver tillit som inngangen til en felles verden hvor man kan dele erfaringer, tanker, gleder og omsorg. I skolen er dette alle sentrale forhold som vil kunne ha stor betydning for elevens utvikling. På den andre siden har tillitsbegrepet vist seg å være vanskelig å entydig definere. Dette kan ha å gjøre med at det kan analyseres og diskuteres fra ulike innfallsvinkler med forskjellig resultat (ibid.). Hargreaves (1996, s. 262) mener også at det innenfor pedagogisk forskning kan ha med å gjøre at tillit i relasjoner er så allment anerkjent og forstått at vi sjelden går nærmere inn på hva som ligger i begrepet.

Aslaug Kristiansen (2005) har derimot i sitt doktorgradsarbeid brukt tekster fra Buber, Løgstrup, Luhmann og Giddens som utgangspunkt til å se på tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Her kommer hun frem til fire ulike varianter som hun diskuterer. Videre konkluderer hun med at *"det bare er i en umiddelbar og spontan tillit hvor det kan legges til rette for at endringer av mer personlig art kan finne sted"* (Kristiansen, 2005, s. 175), og at disse tillitsvariantene *"gir tilgang til de mest fundamentale læring- og utviklingsprosessene i mennesker"* (s.177). Dette begrunnes med at læreren i disse sammenhengene vil kunne betraktes som en sikker base. I det ligger det at barnet har en plass å gå ut i verden fra og at han vet at den finnes når behovet for hjelp og støtte gjør seg gjeldende (ibid.). Videre vil jeg presentere de to variantene for tillit og legge disse til grunn for min forståelse av begrepet.

Løgstrup og den spontane tillitsvarianten

Den spontane varianten av tillit mellom lærer og elev er inspirert av Løgstrup sin tenkning. Et av hans poeng er å vise at tillit er et grunnfenomen i livet, men også å vise at vi alltid lever våre liv i avhengighet av andre mennesker (Christoffersen, 1999). Løgstrup innleder sin bok med å si at *"Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden"* (Løgstrup, 2008, s. 17). I dette ligger det implisitt at man sjelden møter andre mennesker med grunnleggende mistillit – vi tror, som oftest, at de menneskene vi møter vil oss vel. Dette betyr samtidig at vi utleverer oss, og dermed står man i følge Løgstrup ovenfor to alternativer: enten omsorg, eller ødeleggelse (ibid.). Som regel viser vi andre mennesker en høyst forbeholden tillit. Vi reserverer oss og slipper oss ikke løs i tilliten, ofte som en konsekvens av at vi er utleverte (ibid.). Dette forutsetter derimot at vi har lært oss å være forbeholdne, noe ikke alle barn har. At vi utleverer oss avdekker da at man i mellommenneskelige forhold alltid er i et maktforhold. I tillegg til at vi utleverer oss følger det også med en forventning. Dette tydeliggjør også Løgstrups (2008) kjente sitat: *"Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd"* (s. 25). I dette ligger det en forventning om ivaretagelse (Kristiansen, 2005). I avhengigheten, makten og forventningen finner vi *den etiske fordringen* – en fordring om at hver enkelt av oss skal ta vare på det av vår nestes liv som vi har i vår hånd (Christoffersen, 1999).

I en undervisningssammenheng vil den spontane tilliten vise seg i elevenes væremåte. De fleste elever kommer til skolen med en grunnleggende tillit til læreren (Kristiansen, 2005). Eleven utleverer seg til læreren, og lærerens mottakelse vil da preges av to forhold. Det første er det Kristiansen (2005) betegner som at læreren anser barnets liv som en gave. I det ligger det at man viser respekt for den tilliten eleven viser, og at man tar vare på denne tilliten. For det andre handler det om at læreren opptrer uselvvisk, i den forstand at man setter sine egne interesser og behov til side og "stiller seg inn på eleven" (ibid.).

Buber og den umiddelbare tilliten

Den umiddelbare tillitsvarianten er inspirert av Martin Bubers tenkning. Kristiansen (2005) presiserer at denne formen for tillit har mange likhetstrekk med den spontane tilliten, men at man her tar utgangspunkt i barnet som har gjort erfaringer og som kan være både skeptisk og avventende i sin holdning. Det betyr at den umiddelbare tilliten utvikles ved at

partene gjør konkrete erfaringer med hverandre (ibid.). Dette synet kan sammenlignes med Skjervheims (1996) tanker om tillit, nemlig at det er noe som oppnås gjennom handlinger som gjør deg verdig andres tillit. Å vinne tillit handler da altså om hvordan læreren fremstår og forholder seg til elevenes henvendelser.

Et sentralt poeng blir at læreren ovenfor eleven fremstår som et virkelig menneske. I dette ligger det at man både er ekte, sannferdig og nærværende (Kristiansen, 2005). Konkretisert kan dette handle om at eleven opplever læreren som en han kan snakke med, en som er troverdig og pålitelig, en som lytter, og som imøtekommer sentrale behov hos eleven (Nordahl et al., 2005). Samtidig blir også lærerens ansvar viktig. Gjennom å svare og vise ansvarlighet ovenfor elevers henvendelser mener Kristiansen (2005) at man gir uttrykk for deltakelse i elevens liv. Å utvikle tillit til elevene handler ikke kun om hardt arbeid med utviklingen av den, men også om å påta seg dette ansvaret. Slik kan man fremstå for eleven som en lærer som vil en vel. Da blir det også klart at måten man forholder seg til en situasjon på er vel så viktig som hva man til enhver tid sier. Forståelsen av tillitsbegrepet som legges til grunn viser at begrepet perspektiveres som et forhold mellom ulike parter. Dette er ikke valgt rent tilfeldig, men som et forsøk på å få tak i hvilke opplevelser ulike elever har av tillitsforholdet til læreren, og hvordan de oppfatter dette forholdet.

3.2.3 Makt og definisjonsmakt

I skolen er det den voksne som har ansvaret for relasjonen til barn. Lærer-elevrelasjonen er asymmetrisk. I dette begrepet ligger det at den ene parten har mer makt enn den andre, og at denne parten har større ansvar for relasjonens kvalitet og konsekvensene av den (Juil & Jensen, 2003). Som lærere og oppdragere kan vi ikke la dette være avhengig av initiativ fra barnet (Nordahl et al., 2005).

Juil & Jensen (2003) peker på to årsaker til at dette utelukkende er lærerens ansvar. For det første er ikke barn i stand til å påta seg ansvaret for relasjonskvaliteten. Forfatterne peker på at de gangene dette skjer, så fører det til redusert trivsel for barnet og en dårligere relasjonskvalitet. Videre peker de også på at vi her snakker om summen av de voksnes makt, erfaring og overblikk, som til sammen konstituerer den asymmetriske relasjonen (Juil & Jensen, 2003).

Samtidig vil nok noen hevde at elever i videregående skole er så voksne at man i noen tilfeller kan se på dette som en symmetrisk relasjon, altså at begge parter er ansvarlig

for relasjonens kvalitet og konsekvensene av denne. Fuglestad (1993) mener at det kan forekomme sekvenser hvor elever og lærere er likeverdige, men at disse ikke vil være langvarige. Da vil maktaspektet ved relasjonen falle bort, noe han mener er et uunngåelig aspekt ved all pedagogisk virksomhet, fordi det alltid vil finnes en dimensjon av dominans og underordning, hvor læreren er over eleven.

Den danske teologen og filosofen K. E. Løgstrup går enda lenger når han skriver om makt og relasjoner, og beskriver det slik:

”At vore liv med og mod hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder, at vore indbyrdes forhold altid er magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt” (Løgstrup, 2008, s. 65).

Et sentralt spørsmål blir da hvordan læreren bruker denne makten. Bergem (2000) understreker at lærerens etiske utfordring består i å vurdere om maktutøvelsen virkelig tjener eleven på en slik måte at den fremmer vekst og utvikling hos den enkelte. Man ser altså at målet ikke først og fremst er å bygge ned eller ta vekk makten, men å vurdere hvordan den kan føre til det beste for eleven. Samtidig vil det alltid være en fare for at man i mellommenneskelige forhold fristes av å misbruke den makten man har over andre. Løgstrup (2008, s. 66) tilføyer da at ”*vi alltid på forhånd (er) spærret inde – i den afgørelse, om vi vil bruke magten over den anden til hans eller til vort eget bedste*”.

Hundeide (2003, 2008) har også noen interessante synspunkt angående lærerens bruk av makt. I hans arbeider blir begrepene *definisjon* og *definisjonsmakt* viktige. Som en del av det å tilfredsstille behovet for forutsigbarhet og stabilitet i våre sosiale relasjoner, foretar vi uformelle diagnoser av våre medmennesker, og dette driver vi med hele tiden (Hundeide, 2008). Videre sier han at den viktigste diagnosen et barn får er omsorgsgivere og viktige andres uformelle diagnoser og oppfatninger av barnet. At barnet defineres positivt, og selv opplever det slik, blir viktig for at det skal kunne utvikle seg optimalt. Dette vil også gjøre seg gjeldende i klasserommet, i form av de ulike klassiske rollene som vokser frem. ”*Klovnen*”, ”*den flinkeste*” og ”*den pliktoppfyllende*” er alle roller som er velkjente og som de fleste av oss kan assosiere til vår egen skolegang. Disse rollene forhandles frem og fordeles, og har klare konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner (Hundeide, 2008). Måten læreren definerer barnet vil være bestemmende for måten han eller hun opptrer ovenfor barnet. Samtidig vil barnet definere læreren på bestemte måter som også vil få konsekvenser for dets opptreden. Et viktig poeng hos Hundeide er at disse

gjensidige definisjonene vil få det han kaller et kontraktmessig preg som går over tid, eller det vi kan kalle relasjoner (Hundeide, 2008).

Her gjør også maktaspektet seg gjeldende. Hundeide (2003) presiserer at kontrakter og definisjoner ofte har en komplementær karakter. Det betyr at dersom en person tar rollen som den sterke, må motparten ta rollen som den svake for at det skal bli et forhold. Relasjonen mellom lærer og elev vil ofte ha en slik komplementær karakter. Læreren har størst definisjonsmakt i egenskap av sin posisjon, og selv om eleven kan velge å se bort i fra lærerens definisjon, vil allikevel lærerens oppfatninger og meninger ha stor gjennomslagskraft. Faren i dette perspektivet er derimot om læreren implisitt formidler en "taperdefinisjon" av eleven. Det kan fort ende med at eleven inntar en taperposisjon og begynner å se seg selv i lys av lærerens oppfatninger (Hundeide, 2003). Man kan tenke seg en elev som defineres som en person som yter lite og som "skulker" mye. Aksepterer eleven denne definisjonen og gjør den til sin egen, vil den kunne utvikle seg til å bli en kontrakt om hvem eleven er og skal være. Enda verre blir det om denne definisjonen får gjøre seg gjeldene og blir bekreftet på flere arenaer, for eksempel blant venner eller hjemme. Hundeide (2003, s. 55) sier da at eleven *"har inngått en kontrakt med seg selv om hvem han er"*. Et slikt syn støttes også av Overland (2007). Han påpeker at gode relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved fravær av slike stemplinger av eleven. Han poengterer også at betegnelser av denne karakteren skaper en referanseramme som elevens atferd blir tolket innenfor.

3.2.4 Anerkjennelse

Blant flere forskere fremheves anerkjennelse som en sentral faktor i relasjonen mellom lærer og elev (bla. Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2010; Tveit 2012). Særlig fremhever Tveit, Nordahl & Hansen (2012) at anerkjennelse har stor betydning som relasjonsbygger. Samtidig fremstår bruken av begrepet som noe uklar. Anerkjennelsesbegrepet blir i flere sammenhenger brukt synonymt med begreper som ros, oppmuntring, støtte og positive tilbakemeldinger. Blant andre har Juul (1996) argumentert mot slike overlappinger av begrepsbruken. Hos han handler ros om å bygge selvtillit, mens anerkjennelse handler om å bygge selvfølelse. Samtidig fremheves selvfølelse som viktigere for menneskets utvikling, i form av at selvfølelse beskriver vår opplevelse av hvem vi er, og hvordan vi forholder oss til dette.

Anerkjennelsesbegrepet er komplekst samtidig som det rommer mange væremåter. I den dialektiske relasjonsteorien er begrepet hentet fra Hegels filosofi og forstås som et overordnet begrep for tenkningen (Schibbye, 2009). Også her blir begrepet diskutert utførlig. Blant annet advarer Schibbye (2009) mot at begrepet forsås mekanisk og instrumentelt, og viser til et eksempel hvor noen har blitt ”gitt litt anerkjennelse”. Dette avspeiler en subjekt-objekt-holdning til begrepet, mens Schibbye (2009) på sin side argumenterer for at anerkjennelse kun er mulig om individet har tilgang til sin egen subjektivitet. Anerkjennelse er med andre ord ikke noe du har, men noe du *er* (ibid.).

Likeverd blir også presentert som et sentralt begrep i en anerkjennende relasjon. Bae (1996) fremhever at en relasjon ikke kan bli anerkjennende om den ene parten ser seg selv som mindre eller mer verd enn den andre. Dette betyr ikke at de ulike partene er like, men at begge har lik rett til sin egen opplevelse (Schibbye, 2009). Med andre ord kan man si at min opplevelse av å ønske å slutte på videregående gjelder. Samtidig fremstår det vesentlig at man skiller mellom opplevelse og handling. Som lærer kan man være uenig i argumentene som ligger bak det å slutte på skolen, men samtidig innebærer ideen om likeverdighet altså en respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte (ibid.).

Videre presenterer Schibbye (2009) det hun kaller ulike ingredienser i anerkjennelsesbegrepet. Bae (1996) har med dette som inspirasjon også brukt ingrediensene i forhold til pedagogiske sammenhenger, samtidig som hun påpeker at kompleksiteten i begrepet bør gjøre oss forsiktige med å definere andre som anerkjennende eller ikke.

Forståelse er en viktig ingrediens i anerkjennelse. I dette ligger det at man må gå inn i den andres opplevelsesverden, og forsøke å se hvordan ting ser ut fra den andres erfaringsbakgrunn (Bae, 1996). Å gjøre dette innebærer å forsøke å få tak i meningen ut fra den enkeltes perspektiv. En forståelse blir lett ytre (Schibbye, 2009), men for å forstå meningen blir det nødvendig å reflektere over hvilken betydning handlingen har for den andre, hva den andre ønsker å oppnå og hvordan handlingen oppleves. Dette forutsetter lytting i videre forstand enn kun å lytte til det verbale budskapet. Schibbye (2009) fremhever at vi må lytte bak ordene, i den forstand at vi er observante på det nonverbale som blikk, tonefall, kroppsholdning og lignende. Klarer vi dette, å tolke den verbale kommunikasjonen sammen med den nonverbale, kan vi mestre å forstå den andre ut fra sin opplevelsesverden (Bae, 1996).

Videre presiseres bekreftelse som en viktig ingrediens. Schibbye (2009) forstår dette som å gi kraft til den andres opplevelse. Gjennom forståelse og lytting kan den andre

oppleve at den har rett til sin egen opplevelse. Samtidig er ikke dette synonymt med ros eller enighet. Det inneholder med andre ikke en vurdering, men i større grad en henvendelse til den andres refleksjonsside (Bae, 1992). Bekreftelsen ligger i måten vi lytter på (Schibbye, 2009). Gjennom lærerens væremåte kan eleven oppleve at hans eller hennes opplevelse er den viktige, uten at læreren på denne måten vurderer elevens måte å oppleve verden på (ibid.).

3.3 Didaktisk kompetanse

Flere forskere peker på sammenhengen mellom gode lærer-elevrelasjoner og lærerens undervisningspraksis. Mausethagen & Kostøl (2009) finner i sin studie at opp mot 30 % av forklaringskraften på gode relasjoner mellom lærer og elev ligger hos lærerens undervisningspraksis. Nordahl (2000) finner også sterk sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og elevens oppfatning av den undervisningen som foregår i klasserommet. Slikt sett blir det også viktig å omtale didaktikken når man skal si noe om opplevelse av lærer-elevrelasjonen.

I følge Gudem (1998) stammer begrepet didaktikk fra gresk og betyr ”undervisningskunst”. Samtidig finnes det mangfoldige definisjoner av begrepet, og ulike retninger peker seg tydelig ut. Gudem (1998) sier videre at om man sammenfatter didaktikken så dreier det seg om spørsmål rundt hva som skal være innholdet i undervisningen, hvordan (metode) undervisningen skal gjennomføres og hvorfor (danning) den skal gjennomføres. I min presentasjon av didaktikkbegrepet tas det utgangspunkt i det Gudem (1998) omtaler som aktørperspektivet på didaktikken. Her beskriver hun undervisning ut fra dens tre elementer; læreren, eleven og undervisningens innhold. Dette danner det man kaller den didaktiske trekant. Ut fra samspillet eller spenningene mellom disse partene kan man i stor grad karakterisere undervisningens egenart. Dette presiseres også av Haug & Bachmann (2007). Her kommer det frem at modellen gir en fremstilling av det som har innvirkning på læreren sitt planleggingsarbeid, og eleven sitt møte med mål, innhold og arbeid med lærestoffet. Til slutt beskriver den interaksjonen i klasserommet. Jeg vil videre beskrive aksene mellom lærer-innhold og lærer-elev.

I aksene mellom lærer og innhold finner vi den planleggingen og omgangen med innhold i skolen som læreren står for. Haug & Bachmann (2007) beskriver at vi på den ene siden har den faglige og didaktiske kompetansen til læreren, og kjennskap til lokale forhold og til elevene. På den andre siden finner vi innhold og lærestoff i skolen, i form av

statlig regulering. Klafki (2000) knytter det sentrale i denne spenningen til at innholdet gjøres meningsfullt for elevene. Han advarer også mot at planlegging blir et spørsmål om hvilken undervisningsmetode man skal benytte seg av, og presiserer at planlegging alltid må begynne med en didaktisk analyse som tar utgangspunkt i innholdets natur og dets substans. Samtidig må metoden også ses i forhold til elevens forutsetninger for å arbeide med både innholdet og selve metoden (Bachmann & Haug, 2006). Man må altså finne en balanse mellom fokus på lærestoffet og elevenes subjektive erfaringer og forutsetninger. Dette henger sammen med det Haug & Bachmann (2007) karakteriserer som lærerens handlingsrom. Gjennom Kunnskapsløftet (2006) fremstilles tema og mål, samtidig som den ikke sier noe om hvordan læreren skal presentere de ulike tema. Slikt sett knyttes dette også opp mot lærerens evne til å tilpasse innholdet til elevene.

I aksen mellom lærer-elev representeres selve kommunikasjonen i undervisningen (Haug & Bachmann, 2007). Videre ligger spenningen i lærer-elevrelasjonen mellom en lærerstyrt og en elevstyrt undervisning, hvor en gjensidig dialog representerer et balansert forhold mellom de to ytterpunktene. Et videre spørsmål blir da nødvendigvis hva som anses som en fornuftig vektning av de to forholdene. Det avgjørende i denne sammenheng blir å velge undervisningsform sett ut fra den oppgaven som skal løses (ibid.). Med andre ord står og faller ikke undervisningen på om den er elevaktiv eller læreraktiv. Langt viktigere er det at elevene opplever en lærer som klarer å fange deres interesse, som gjør at de forstår det som blir formidlet og klarer å se sammenhengene i undervisningen (Haug & Bachmann, 2007). Videre er det også sentralt at interaksjonen mellom lærer og elev fører til at eleven blir aktiv og deltakende i arbeidet med stoffet, samtidig som læreren aktivt legger til rette, motiverer, oppsummerer og avslutter (ibid.). Samlet ser vi at lærerens oppgaver i mange sammenhenger kan være svært sammensatte og utfordrende. Det krever med andre ord lærere som er tydelige, aktive og strukturerte i sitt møte med de ulike elever.

3.3.1 Klasseledelse

Begrepet klasseledelse kan anses som både et didaktisk og et relasjonelt anliggende. Andersen (2006) knytter klasseledelse og didaktikk sammen ved å peke på noen prinsipper innenfor klasseledelse. I sin artikkel påpeker han at god klasseledelse blant annet innebærer at læreren sikrer tydelig innhold, tydelige mål og at læreren sikrer tydelige skiller mellom lærerstyrte og elevstyrte aktiviteter. Forskningen til Nordenbo et al. (2008)

viser også at lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte. Samtidig foregår alltid ledelse gjennom samhandling med elevene. Derfor er relasjonen til elevene vesentlig for lærerens mulighet til å utøve ledelse (Nordahl, 2010).

Det finnes derimot store mengder teori omkring begrepet, med ulike definisjoner og perspektiv. Nordahl (2010) forstår klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro, og motivere til arbeidsinnsats. Samtidig kritiserer Plauborg, Andersen, Ingerslev & Laursen (2010) forskningen for å ha for stort fokus på at klasseledelse kun vedrører atferdsmessige aspekter. De ønsker derimot å også inkludere læringsledelse i begrepsforståelsen, som innebærer lærerens evne til å etablere, støtte og utvikle læringsprosesser. Klasseledelse vil med andre ord innebære å skape et miljø som legger til rette for både faglig og sosial læring.

Wubbels, Créton, Levy & Hoomayers (1993) presenterer en modell hvor lærerens lederferdigheter kan plasseres langs to dimensjoner, der den ene beveger seg fra dominans til innordning, og den andre fra samarbeid til opposisjon. Marzano (2009) bruker modellen til å presisere at optimale lærer-elevrelasjoner er kjennetegnet ved at læreren scorer moderat til høyt på dominans og moderat til høyt på samarbeid. Nordahl et al. (2005) og Overland (2007) viser videre til modeller som har likhetstrekk med denne modellen, men bruker begrepene varme og kontroll for å si noe om lærerens stil. Man kan her tenke seg at formålet med modellen er tosidig. På den ene siden brukes den til å beskrive klasseledelse som en balansegang mellom de ulike dimensjonene. På den andre siden brukes den også til å kategorisere læreres lederstil som for eksempel autoritativ, autoritær, ettergivende eller forsømmende. Dette er derimot ikke uproblematisk. I utøvelse av klasseledelse skilles det nemlig ofte mellom strategisk og situasjonsbestemt ledelse (Nordahl, 2011). Strategisk klasseledelse knyttes til lærerens planlegging og forberedelse av undervisningen, og innebærer at læreren har reflektert rundt hva de vil med undervisningen, hvilken atferd de ønsker og hvordan man har tenkt å realisere målene man har for timen. Samtidig presiseres det at det alltid vil skje noe i undervisningen som ikke er planlagt (ibid.). Det betyr at oppfatningen av god ledelse avhenger av situasjonen ledelsen skal utøves i. Man kan da si at ledelsen betegnes som situasjonsbestemt, noe som innebærer at vi ikke kan definere én måte å lede klasser på som den beste eller den ideelle (ibid.). Læreren må altså basere seg på en avveining av ulike hensyn i de gitte situasjonene.

Marzano (2009) har gjennom metaanalyser derimot kommet frem til ulike faktorer og strategier innenfor klasseledelse som man hevder skal virke. For det første pekes det på

at regler og rutiner som er forhandlet frem sammen med elevene er kritisk for å mestre rollen som klasseleder, samtidig som det vil ha innvirkning på elevenes læringsutbytte og atferd. Her møter han også støtte fra Ogden (2009), som hevder at godt fungerende regler vil forenkle hverdagen til både lærere og elever fordi den regelstyrte atferden fremmer et godt miljø og forebygger uro. Samtidig presiserer også Ogden (2009) at regler i seg selv ikke er nok, om disse ikke følges opp, repeteres og evalueres.

Videre hevder Marzano (2009) at måten man korrigerer atferd på i klasserommet er vesentlig for hvordan man lykkes som klasseleder. Sentralt er en lærer som klarer å balansere sine innfallsvinkler når man skal korrigere en elev, og som kan bruke ulike teknikker. Samtidig handler det om å fremme ønsket atferd og redusere atferden som er uønsket (Ogden, 2009). I følge Marzano (2009) gjøres dette best om man ser og påpeker når elevene utviser ønsket atferd, samtidig som uønsket atferd får konsekvenser.

Samtidig presenteres lærerens evne til å skape positive relasjoner til sine elever som hjørnesteinen i god klasseledelse. Rent logisk kan man tenke seg at elever som har god relasjon til læreren, også i større grad ønsker å følge vedtatte regler, samtidig som de aksepterer de konsekvensene regelbrudd medfører. Marzano (2009) benytter også forskning til å peke på hvilken lederstil elever foretrekker. Her kommer det frem at lærere som klarer å være oppmerksomme på uønsket atferd kombinert med at de er støttende og bryr seg om elevene sine, er den lederstilen flest elever forfekter.

Til slutt presenterer også Marzano (2009) begrepet *mental set*. Med dette menes at læreren har kontroll over de aktivitetene elevene foretar seg i klasserommet, at man fort identifiserer potensiell uønsket atferd, og at man handler. Ogden (2009) presiserer her at den mest effektive måten å forebygge og stoppe uønsket atferd er gjennom prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå. Dette fordrer også at man har oversikt over hva som skjer i klasserommet, og at man gjennom minst mulig aktivitet klarer å stoppe uønsket atferd eller uro som er under oppseiling.

Samlet ser man at god klasseledelse avhenger av mange enkeltfaktorer læreren må mestre. Det hjelper med andre ord ikke om man mestrer en av faktorene godt, men ingen av de andre. Nordahl (2010) påpeker også at klasseledelse handler om ferdigheter. Det betyr med andre ord at ferdighetene kan utvikles, påvirkes og læres. Mestrer man dette, vil både læreres og elevers oppmerksomhet i sterkere grad være relatert til undervisning og læring (ibid).

3.3.2 Motivasjon

Sett ut fra den didaktiske trekanten vil det også bli sentralt å omtale begrepet motivasjon. For at elevene skal oppleve motivasjon i skolen blir det sentralt at læreren legger til rette, gjennomfører interessante presentasjoner og motiverer elevene (Haug & Bachmann, 2007). Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like (Manger, Nordahl & Hansen 2012). Optimal læring i skolen krever motivasjon og innsats fra elevens side (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Studier i videregående skole viser også at elevenes motivasjon har betydning for om de blir i videregående eller ikke (Markussen et al., 2006). Dette kan det være flere årsaker til. Når skolen blir frivillig, vil elevens motivasjon for skolearbeid bli viktig for å fullføre utdanningen. Samtidig viser studier at motivasjonen for skolearbeid synker med elevens alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Slikt sett har den norske skolen store utfordringer når det gjelder elevens motivasjon. På den andre siden fremheves det at læreren kan være en sentral brikke når det gjelder å øke elevenes motivasjon for læring. Skaalvik & Skaalvik (2011) finner blant annet at elevens opplevelse av å ha støttende lærere er positivt relatert til elevenes motivasjon. Spørsmålet videre blir da hva de enkelte skoler og lærere kan gjøre for å opprettholde eller øke motivasjonen.

Begrepet motivasjon er komplekst og har blitt studert innenfor mange fagfelt. I boken "Motivasjon og mestring" presenterer Manger et al. (2012) ulike teorier om motivasjon og de pedagogiske følger forskning og teori har for skolen. Han fremhever at når en ønsker å forstå hvorfor elevene har varierende motivasjon, må en hente kunnskap fra ulike teorier. Det vies ikke plass til å gå grundig inn i mange av disse teoriene, men jeg vil vise til noen sentrale begreper innenfor ulike teorier og knytte dette opp mot relasjonen mellom lærer og elev.

I motivasjonspsykologien er det vanlig å operere med et skille mellom indre og ytre motivasjon. Personer som er ytre motivert handler ofte med sikte på en fremtidig belønning eller resultat. Personer som er indre motivert handler ofte ut fra en interesse i aktiviteten i seg selv (Markussen et al., 2006). Manger et al. (2012) mener derimot at denne enten-eller-delingen blir for enkel, og at en bedre forklaring er at man på samme tid både kan være indre og ytre motivert. Eksempelvis kan en lærer gjennom inspirerende undervisning skape engasjement og interesse som danner grunnlag for indre motivasjon. På den måten mener han at motivasjon blir relasjonelt betinget, i den forstand at motivasjonen er i oss, og mellom oss. Man kan også tenke seg at relasjonen mellom lærer og elev i seg selv kan fungere som en motiverende faktor. Om en elev liker læreren sin

godt, vil eleven i større grad forsøke å leve opp til lærerens forventninger. På den måten kan læreren fungere som en ytre motivasjon. Gjennom denne innsatsen oppdager eleven videre at han mestrer arbeidet, og blir også motivert for å lære.

Innenfor atferdspsykologien er forsterkning et sentralt begrep. Dette defineres som den hendelsen som etterfølger en handling og øker sannsynligheten for at handlingen gjentar seg (Manger et al., 2012). Videre er det viktig å ha fokus på dette området, fordi det bevisst eller ubevisst alltid er tilstede i klasserommet. Ros er et godt eksempel på bruk av forsterkning. Gjennom at læreren konsekvent roser ønsket atferd antar man at sannsynligheten øker for at eleven gjentar denne atferden. Klarer man å skape rammer hvor positiv forsterkning systematisk brukes antas det videre at motivasjonen for ulike fag vil øke (ibid.). På den andre siden kan forsterkning også få store konsekvenser for den enkeltes motivasjon. Det sentrale spørsmålet er hvilken atferd som får oppmerksomhet fra læreren. For elever som har vansker med å finne sin plass i det sosiale samspillet i klassen, kan dette ofte resultere i mye negativ forsterkning i form av straff eller stempling. Sentralt i bruk av forsterkning er derfor at den knyttes til den enkelte elevs behov. Da blir det viktig for læreren å gjøre nøye vurderinger av hvilke forsterkninger som er hensiktsmessige for den enkelte (Manger et al., 2012). Målet er slikt sett ikke å forsterke bare for å forsterke, men at forsterkning skal fungere som en døråpner for bedre motivasjon og læring (ibid.).

Innenfor sosial-kognitiv tilnærming er begrepet mestringsforventning viktig. Skaalvik & Skaalvik (2011) definerer dette som en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre oppgaver for å nå bestemte mål. Mestringsforventninger er avgjørende for hvilke mål elevene setter seg, og hvilke strategier de benytter. De er også avgjørende for om en elev opplever krevende oppgaver som utfordringer, hindringer eller trusler (Skaalvik & Skaalvik, 2011). På den måten ser vi at våre forventninger om mestring er avgjørende for den innsatsen vi legger ned og for hvor utholdende vi er. Spørsmålet blir da hvordan skolen evner å bygge barns forventning om mestring. Manger et al. (2012) trekker frem autentiske eller reelle mestringsopplevelser som avgjørende for elevens mestringsforventninger. Sagt på en annen måte kan dette være direkte erfaringer med mestring. I skolen skapes dette gjennom læringsmiljø hvor elevene kontinuerlig mestrer vanskeligere og vanskeligere oppgaver, og hvor de får presise tilbakemeldinger fra lærere og medelever (ibid.). Videre presiseres også betydningen av modeller, i form av medelever eller lærere. Dette kan være personer de identifiserer seg med eller føler seg jevnbyrdige, og som de etterligner når de mestrer.

I disse avsnittene har jeg pekt på noen sentrale begreper innenfor ulike teorier om motivasjon. Dette har jeg gjort ut i fra en tanke om at det er flere faktorer som henger sammen med og forutsier utviklingen av skolemotivasjon (Manger et al., 2012). Samtidig har det vært sentralt å få frem at motivasjon ikke primært ligger *i* eleven, men at det er et forhold som ligger mellom individet og de omgivelsene individet er innenfor.

4. Forskningsmetode

Et vitenskapelig arbeid bør bestrebe seg etter å redegjøre for skrittene i forskningsprosessen på en best mulig måte (Thornquist, 2003). I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet oppgaven bygger på. Jeg vil også begrunne valg av forskningsmetode og utvalg, og redegjøre for gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen. Til slutt kommer jeg inn på oppgavens validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger.

4.1 Forskningstilnærming

I vitenskapelige arbeider kan metode defineres som læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon (Halvorsen, 2008). Hensikten med metoden er å undersøke virkeligheten på en systematisk måte, og prøve å forklare og forstå ulike fenomen.

Tradisjonelt sett skilles det mellom en kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming, men selv om man finner noen prinsipielle skillelinjer, er det også likheter. Skillene mellom de to tilnærmingene førte til den store metoddebatten som verserte på 1970-tallet, hvor uenighetene dreide seg om ontologiske og epistemologiske spørsmål, og om hvordan man bør samle inn informasjon. I dag er det bredere enighet om at forskningen har plass til begge tilnærmingene, og at de ulike typene data man får ofte med fordel kan kombineres innenfor det samme prosjektet. Særlig har Ercikan & Roth (2006) advart mot en polarisering av den kvantitative og kvalitative tilnærmingen, fordi de mener at dette er lite produktivt for forskningen.

Mens kvantitative metoder tar sikte på å omforme informasjon til målbare enheter, brukes de kvalitative metodene for å få mer kunnskap om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser og tanker. Thornquist (2003) presiserer at retningene ofte settes opp mot hverandre med stikkord som *dybde og innsikt* versus *bredde og oversikt*. Med dette mener han at kvalitativ forskning blant annet prøver å skape en helhetlig forståelse av få enheter, mens kvantitativ forskning i større grad prøver å fremskaffe kunnskap om omfang og utbredelse i forhold til mange enheter. Begrepene *nærhet* og *distanse* blir også ofte trukket frem. I kvantitativ forskning har forskeren ofte distanse til informantene. Slikt skal man i større grad kunne sikre objektive resultat. Kvalitative arbeider preges derimot oftere av nærhet til informantene, gjennom intervjuer eller deltakende observasjon. En av fordelene med dette er at forskeren da kan få tilgang til kunnskap man ellers ville hatt

vanskeligheter med å få tak i. Slikt sett kan subjektiviteten bli en ressurs man aktivt bruker for å forstå verden og de ulike fenomener (Thornquist, 2003). Til slutt er også kvalitativ forskning preget av mer fleksibilitet enn kvantitativ forskning. Med dette menes det at fremgangsmåtene må kunne endres på grunnlag av den informasjon dataene gir (Thagaard, 2009). Dette kan oppnås gjennom en fortløpende vurdering av om de dataene du samler inn er relevante i forhold til din problemstilling.

Tidlig i prosessen med dette forskningsarbeidet ble det klart for meg at jeg ønsket å få tak i hvilke opplevelser frafallselever hadde hatt av lærer-elevrelasjonen på videregående skole. I det henseende ble det også klart at jeg ønsket å anvende en kvalitativ tilnærming for å besvare min problemstilling. Denne tilnærmingen er særlig formålstjenlig når man ønsker å forstå menneskers opplevelseshver og meningsverden (Thornquist, 2003), og har som overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Samtidig fant jeg også lite kvalitativ forskning omkring frafallselever og hvordan elevene faktisk hadde opplevd sin tid på videregående skole.

4.2 Valg av forskningsmetode

Innenfor kvalitativ forskning er intervju, observasjon og dokumentanalyse de mest utbredte metodene. I forhold til min problemstilling ble det naturlig å anvende intervjuet som forskningsmetode. Formålet var å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan informantene opplevde at relasjonen til læreren på videregående skole hadde vært, og hvilke synspunkter de hadde på de ulike temaene som ble tatt opp. Videre var det sentralt å fortolke betydningen av det de beskrev.

Et forskningsintervju kan derimot utformes på ulike måter, særlig med tanke på struktur (Thagaard, 2009). Dette var noe jeg måtte reflektere over og se opp mot min informantgruppe. Tidlig i prosessen vurderte jeg å bruke det narrative intervjuet. Denne typen intervju brukes ofte når man skal beskrive eller forstå livshistorier, og er preget av liten struktur (Fossland & Thorsen, 2010). Slikt sett vektlegges det at intervjupersonen har stor frihet til å forme intervjuet, og at intervjueren i mindre grad kan styre intervjuet i en bestemt retning. Dette fører også til at man i mindre grad kan si noe om hva man sitter igjen med av data. Etter hvert ble denne intervjuformen forkastet, og årsakene til dette var til dels rammene for dette arbeidet, og at jeg ønsket noe mer struktur på intervjuet.

Til slutt falt jeg ned på å bruke dybdeintervju med en delvis strukturert tilnærming. Denne type intervju bygger på dagliglivets samtaler, samtidig som det har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2009). Faren med denne formen for intervju er derimot at man bare finner det man i utgangspunktet var ute etter, og man kan argumentere for at det narrative intervjuet kunne høstet flere uventede funn. Samtidig så jeg også dybdeintervjuet som en intervjuform som kunne frembringe mange spennende funn, avhengig av mine praktiske ferdigheter i intervjusituasjonen.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) utføres semistrukturerte intervjuer i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Rekkefølgen av temaene bestemmes derimot underveis, slik at forskeren kan følge informantens fortelling. Under intervjuene åpnet jeg også opp for at informantene kunne ta opp tema de opplevde som viktige.

4.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Som tidligere nevnt har noe av det mest sentrale med dette arbeidet handlet om å beskrive og forstå hvordan noen frafallselever opplevde sin relasjon til læreren. I dette arbeidet har jeg brukt både hermeneutiske og fenomenologiske tilnærminger. Opprinnelig betyr fenomenologi læren om det som viser seg (Brinkkjær & Høyen, 2011). Dette vitenskapssynet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Noe av dette peker også Kvale & Brinkmann (2009) på, og legger til at det også handler om en interesse for å beskrive verden slik den oppleves for informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Dette innebærer at vi forsøker å trengte inn i menneskers livsverden, som handler om hvordan de opplever sin hverdag, og hvordan de forholder seg til denne (Dalen, 2011). Slikt sett ble det også viktig for meg som intervjuer å være åpen for informantenes erfaringer, og forsøke å forstå erfaringene ut fra deres perspektiv.

Ved bruk av en kvalitativ metode er det samtidig viktig hele tiden å være bevisst på sitt eget ståsted, og egen forforståelse av situasjonen. Wormnæs (1996) presiserer at all forståelse er bestemt av en forforståelse, eller meninger og oppfatninger man på forhånd har til studieobjekt og emne. Dette vil igjen sette rammer for det kvalitative forskningsintervjuet. Min tidligere erfaring (som lærer) har gitt meg en forforståelse av problemstillingen som jeg tok med meg inn i intervjusituasjonen. Det er ikke mulig å

glemme, eller legge fra seg disse erfaringene. Målet er heller å være bevisst på eget utgangspunkt og ståsted gjennom hele prosessen fra å skrive spørsmålene, til å gjennomføre intervjuene.

Ordet hermeneutikk betyr å forklare, fortolke eller oversette (Brinkkjær & Høyen, 2011). I dette henseende har fokuset vært å fortolke informantenes handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2009). Hermeneutikken bygger på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Et annet prinsipp er at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (ibid.). For å gjøre dette på en god måte forfektes det ofte at man beskriver ”tykt”. Det innebærer at man i tillegg til hva informanten sa, også inkluderer utsagn om hva informanten kan ha ment, hvilke tolkninger informanten gir, og hvilke fortolkninger jeg som forsker gjør. Sentralt i hermeneutikken er også den hermeneutiske sirkel. Her beveger man seg inn i tolkningsprosess mellom del og helhet. Prinsippet her er at delen gir forståelse til helheten, som igjen gir forståelse til delen. Brinkkjær & Høyen (2011) sammenligner denne forståelsesprosessen med å legge et puslespill hvor små ubetydelig biter kan (eller ikke kan) gripe inn i hverandre. Forståelsen har man derimot ikke helt og fullt før alle bitene er satt sammen.

4.4 Intervjuguide

Arbeidet med intervjuguiden foregikk parallelt med skrivingen av teorikapitlet. I arbeidet med dette bestemte jeg først hvilke tema intervjuet skulle omhandle, før jeg begynte å lage spørsmål til hvert av disse. Under utarbeidelsen av spørsmålene prøvde jeg også å ha fokus på å lage spørsmål som skulle invitere informantene til å reflektere over temaene det ble spurt om (Thagaard, 2009). Et annet aspekt som opptok meg var det Thagaard (2009) karakteriserer som den dramaturgiske oppbygningen av intervjuguiden. Jeg regnet med at informantene kunne syntes det både var vanskelig og emosjonelt å snakke om flere av temaene. Derfor forsøkte jeg å innlede intervjuguiden med nøytrale emner som de syntes det var lett å snakke om. Samtidig ønsket jeg å skape en tillitsfull atmosfære og ufarliggjøre situasjonen for informantene.

Rekkefølgen på temaene satt jeg opp med forbehold om at disse kunne byttes på underveis. Dette så jeg på som viktig slik at jeg kunne følge informantens fortelling. Jeg la også opp til at informantene kunne få komme med egne kommentarer etter hvert tema, og at vi oppsummerte det vi hadde snakket om.

4.5 Prøveintervju

Det ble utført ett prøveintervju før jeg gikk i gang med undersøkelsen. I den anledning fikk jeg en bekjent ungdom som selv er elev på videregående skole til å stille opp. I forkant gjorde jeg meg noen etiske betraktninger til om det var forsvarlig å gjennomføre dette med en ungdom kontra en voksen som kunne spille en rolle. Det ble informert godt på forhånd om formålet med intervjuet og at han selv fikk velge fritt om han ønsket å delta. På den andre siden ønsket jeg å ha en prøveinformant som var på samme alder som informantene. På den måten kunne jeg i større grad forsikre meg om at spørsmålene ikke var for abstrakte eller generelle.

Prøveintervjuet fremsto som veldig lærerikt av flere grunner. For det første fikk jeg undersøkt kvaliteten på spørsmålene, og vurdert om noen var dårlige eller om jeg manglet spørsmål. Dette førte til at jeg kunne skifte ut begrepene informantene ikke forsto. For det andre fikk jeg også nyttige svar rundt tidsbruken og min rolle som intervjuer. Intervjuet varte i rundt 40 minutter, og jeg fikk gjøre meg kjent med bruken av intervjuguiden. Samtidig ønsket jeg at intervjuet skulle være preget av flyt. Særlig var det nyttig å gjennomføre prøveintervju i forhold til den håndverksmessige siden av det (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg hørte gjennom og transkriberte intervjuet i etterkant kunne jeg reflektere rundt måten jeg stilte oppfølgingsspørsmål på, og når jeg gjorde det. Samtidig ble jeg klar over at jeg hadde stilt mange ledende spørsmål, og jeg fikk prøvd opptaksutstyret og forsikret meg om at dette fungerte.

Til slutt var det også nyttig å transkribere intervjuet, som er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kommer jeg nærmere inn på senere i kapitlet.

4.6 Utvalg av informanter

Thagaard (2009) beskriver i sin bok at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. I min studie har jeg benyttet et tilgjengelighetsutvalg, som også er en form for strategisk utvalg. Det vil si at informantene representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, og at de er valgt ut basert på den tilgjengeligheten de hadde for meg. I denne studien har jeg intervjuet 8 elever som har sluttet i videregående skole. Tre av dem var gutter, og fem var jenter. Disse beskrives nærmere innledningsvis i kapittel 5.

Thagaard (2009) poengterer at det ofte kan være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter i kvalitative studier. Av denne grunn prøvde jeg å velge egenskaper med omhu. For eksempel var egenskaper som kjønn, alder, bosted eller individuelle faktorer (karakterer osv.) ikke bestemmende for om de kunne være med i utvalget. Jeg fokuserte først og fremst på at informantene skulle være ungdommer som hadde avsluttet et yrkesfaglig utdanningsløp, og som i dag sto uten skoletilbud. Jeg drøftet dette også opp mot min problemstilling, og fant dette som tilfredsstillende egenskaper.

For å komme i kontakt med informantene tok jeg først kontakt med seksjonssjefen i en fylkeskommune på Vestlandet for å få tillatelse til å kontakte ulike skoler. Videre ble jeg bedt om å kontakte rektorene ved de ulike skolene for godkjenning. I første omgang sendte jeg informasjonsskriv til tre videregående skoler i to kommuner. Av disse fikk jeg godkjenning til å kontakte aktuelle sosialrådgivere, som igjen hjalp meg å sende ut informasjonsbrev til aktuelle informanter. Ved en av skolene ønsket derimot ikke sosialrådgiver å bistå meg som følge av tyngende arbeidsmengde. Jeg så meg derfor nødt til å utvide søket mitt. Jeg kontaktet rektorer ved ytterligere seks skoler. Tre av disse godkjente min forespørsel, to gav negativ tilbakemelding, og en skole mottok jeg ikke svar fra. Også ved disse skolene fikk jeg negativ tilbakemelding fra to av sosialrådgiverne. Jeg kontaktet da en privat organisasjon som driver oppfølging av ungdommer som står utenfor skoletilbud. Denne organisasjonen hjalp meg videre.

Årsaken til at jeg så meg nødt til å kontakte så mange skoler var å sikre at jeg fikk en størrelse på utvalget som kunne gi meg nok informasjon til å skape en forståelse av det fenomenet jeg skulle undersøke. Kvale & Brinkmann (2009) uttaler at vanlig antall intervjuer ligger på 15 +/- 10. Thagaard (2009) sier derimot at utvalgsstørrelsen bør vurderes i forhold til et ”metningspunkt”. I utgangspunktet ønsket jeg ti informanter. Når antallet til slutt ble åtte, beror dette på antall personer som var tilgjengelige og at jeg til slutt satt med en opplevelse av at jeg hadde fått nok informasjon til å kunne begynne min analyse. Informantene kommer fra tre kommuner, og har gått på fire forskjellige videregående skoler.

Man kan videre diskutere svakheter ved et tilgjengelighetsutvalg. Et kritisk punkt kan være at slike utvalg kun representerer personer som er fortrolige med at deres livssituasjon blir studert (Thagaard, 2009). Videre kan man diskutere om de som setter forskeren i kontakt med ulike informanter bevisst eller ubevisst kan skape skjevhet i utvalget. Thagaard (2009) presiserer også at personer som ikke er villige til å delta kan representere mer problematiske sider ved fenomenet som studeres. For eksempel kan det

ha vært slik at de som har opplevd skolen som vanskeligst ikke ønsker at jeg som forsker skal få innblikk i dette, eller utsette seg selv for slik utlevering. I arbeidet med min studie opplevde jeg også et visst frafall. Av de som hadde samtykket til deltakelse og som jeg hadde avtalt intervju med, var det flere som ikke møtte opp. Kanskje handlet det om akkurat dette, at den opplevde belastningen ved å la seg intervjuet ble for stor?

4.7 Gjennomgang av intervju

Intervjuene ble gjennomført i mai og juni 2012. Da jeg avtalte tidspunkt og møtested med informantene var jeg oppmerksom på at noen av dem kunne oppleve det som vanskelig å gjennomføre intervjuene ved skolen de hadde gått på. Jeg ønsket derfor at informantene skulle få medvirke til å bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres. En av informantene ønsket at intervjuet skulle gjennomføres hjemme hos seg selv. Resten av intervjuene ble gjennomført på skolen de hadde gått på, og i lokalene til organisasjonen de hadde tilbud hos.

Alle intervjuene ble gjennomført i rom som var skjermet for støy, og som jeg hadde avtalt å kunne få låne på forhånd. Jeg var også påpasselig med å møte opp i god tid slik at jeg kunne gjøre alt klart, og for å skape en trygg stemning. Jeg var også forberedt på at informantene kunne oppleve det som vanskelig å møte opp, og at det kunne være ubehagelig å være tilbake ved skolen de hadde sluttet på. Jeg var derfor opptatt av å fremstå som rolig, og ta meg god tid før vi startet slik at informantene kunne bli tryggere i situasjonen. Innledningsvis gikk jeg gjennom samtykkeskjemaet med informantene for å forsikre meg om at de hadde oppfattet alt som sto der riktig. De fikk også anledning til å komme med spørsmål. Flere undret seg over hva dette egentlig skulle bli til slutt, og syntes at det var et nyttig emne å skrive om. Jeg fortalte også litt om meg selv, og forklarte hensikten med lydopptaket.

Ved ett av intervjuene hadde informanten med seg en venninne slik at situasjonen skulle føles litt tryggere. Før vi startet intervjuet kom det frem at hun hadde avsluttet sin lærlingeopplæring. Jeg forhørte meg derfor om hun også kunne tenke seg å være informant i prosjektet, noe hun ønsket. Vi gjennomførte derfor det man kan kalle et gruppeintervju, men brukte den samme intervjuguiden. Jeg opplevde at også dette ble et godt intervju hvor jeg fikk mye informasjon.

Intervjuene varte fra 35 minutter til en time og 15 minutter. Jeg var forberedt på at informantene kunne være varierende i forhold til hvor mye de snakket. I noen av

intervjuene opplevde jeg at det var vanskelig å få elevene til å snakke lenge rundt ulike tema, mens andre fortalte lange historier. I prøveintervjuet og de første intervjuene tok jeg også notater. Jeg opplevde derimot at dette tok for mye fokus bort fra hva informantene fortalte, og at det stykket opp flyten i samtalen. Jeg bestemte meg derfor å begrense notatskrivingen under intervjuene, men satt av tid etter intervjuene til å skrive så grundig notater som mulig. Dette opplevde jeg at fungerte bedre, og har hjulpet meg i analysen av materialet.

Intervjuene ble avsluttet med en åpen post hvor informantene selv kunne komme med synspunkter. Vi brukte også tid til å oppsummere intervjuene og reflektere rundt hvordan det hadde vært å bli intervjuet. Intervjuguiden følger vedlagt (Vedlegg 3).

4.8 Bearbeiding og analyse av data

Transkripsjon

Kvale & Brinkmann (2009) trekker frem at transkripsjon er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Slikt sett innebærer det at man i denne prosessen må ta en del valg, og at man allerede her står i fare for at en del av meningsinnholdet går tapt. På en måte kan man si at å transkribere vil si å redusere dataene man har, gjennom at man mister tempo, stemmeleie og kroppsspråk som umiddelbart fremtrer i en samtale.

I transkripsjonsprosessen har jeg gjengitt det muntlige materialet ordrett. Jeg har derimot valgt å ikke bruke informantenes opprinnelige dialekt. Her har jeg primært tatt to hensyn. For det første av hensyn til informantenes konfidensialitet, og for det andre rapportens leservennlighet. På den andre siden er transkripsjonene bort i mot ordrette avskrivninger, med unntak av noen særegne dialektuttrykk som er byttet ut med liknende synonymmer. Det betyr at jeg har tatt med muntlige uttrykk og hvileord som ”da” og ”sant” osv. På den måten har jeg forsøkt å få frem ulike nyanser. Pauser har jeg markert med ”...”. Jeg har imidlertid ikke hatt en øvre eller nedre grense for hva jeg har definert som en pause, og har heller ikke markert hva pausen skyldes. Slikt sett kan det være en svakhet ved transkripsjonene, selv om jeg ikke mener det har endret på det helhetlige meningsinnholdet i særlig grad.

Transkripsjonene ble gjort etter at hvert enkelt intervju var gjennomført. På den måten husket jeg flere av tolkningene jeg gjorde underveis, samtidig som jeg kunne støtte

meg på notatene jeg tok etter intervjuene. Dette kan også ses som en styrke ved materialet. I transkripsjonsprosessen fikk jeg etter hvert intervju reflektert over det som kom frem, skrevet ned ideer og fulgt disse videre opp i neste intervju. På den måten ble prosessen med å samle inn og analysere data mer dynamisk (Merriam, 2009). Til slutt fikk også informantene tilbud om å lese gjennom transkripsjonene slik at de kunne godkjenne og kvalitetssikre produktet. Ingen av informantene ønsket dette. Samlet satt jeg igjen med 110 sider med transkribert tekst.

Analyse

Felles for de ulike tilnærmingene til analyse innenfor kvalitativ forskning er en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Med andre ord kan man vanskelig skille analyse og tolkning fra hverandre, fordi måten man arbeider med materialet på reflekterer den forståelsen forskeren utvikler i forhold til dataene (Thagaard, 2009).

Thagaard (2009) presiserer betydningen av å ta stilling til hvordan vi skal fremstille resultatene når vi vurderer opplegget for analysen. Først og fremst knytter hun dette til en vurdering av om fremstillingen skal knytte seg til temaer eller personer. I denne rapporten presenteres resultatene tematisk med tanke på å få frem mønstre i materialet. Samtidig hevdes det at man i analysen av materialet bør kombinere både personsentrerte og temasentrerte tilnærminger (ibid.).

Etter at jeg hadde transkribert de enkelte intervjuene gikk jeg i gang med å identifisere de analytiske enhetene i teksten. Dette varierte mellom å være enkle setninger, eller lengre tekstavsnitt. Videre kodet jeg de enkelte enhetene. Dette innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt, slik at man senere kan identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet med dette er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (ibid.), og at man lettere kan identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet (Thagaard, 2009).

Inndelingen i kategorier gjør det også mulig å utføre både personsentrerte og temasentrerte analyser (ibid.). I kategoriseringsprosessen tok jeg utgangspunkt i temaene jeg hadde brukt i intervjuguiden, og i min teori. Samtidig oppsto det behov for å ta i bruk flere kategorier. På den måten kan nok kategoriene jeg opprettet være farget av min kjennskap til teori og forskning på feltet.

Da jeg kategoriserte materialet brukte jeg Dedoose, som er et digitalt analyseprogram. Etter at jeg hadde satt meg inn i bruken av dette, hjalp det meg til å effektivisere tidsbruken. Det hjalp meg også til å organisere materialet jeg hadde

kategorisert. Jeg kunne hente ut enhetene som var knyttet til hver kategori og hver informant, samtidig som jeg kunne få kvantitative data over hvor ofte hver kategori var representert i teksten.

Etter at jeg hadde funnet de analytiske enhetene og kategorisert de enkelte intervjuene, analyserte jeg de ulike kategoriene innenfor hvert intervju. Her forsøkte jeg å gå fra et beskrivende til et mer tolkende nivå. For å gjøre dette opprettet jeg tabeller hvor jeg hadde ulike kolonner for erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Erfaringsnære begreper er uttalelser og tolkninger informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold (Dalen, 2011). Når man derimot også inkluderer forskerens tolkninger har man erfaringsfjerne uttalelser (ibid.). Her forsøkte jeg også å knytte noen teoretiske begreper til de ulike kategoriene. Slik fikk jeg en større forståelse for hva informantenes budskap handlet om, og jeg kunne sammenligne de ulike tolkningene jeg gjorde. Samtidig hjalp det meg til å lage flere underkategorier.

Når jeg hadde analysert de enkelte intervjuene ønsket jeg å sammenligne informasjon om hvert tema fra alle informantene. For å gjøre dette brukte jeg en temasentrert tilnærming til materialet. Her tok jeg utgangspunkt i fem av kategoriene som hadde pekt seg ut tidligere i analysen. Dette gjorde jeg med hensyn til at informasjonen skulle bli mest mulig sammenlignbar, og fordi disse kategoriene hadde mest utfyllende informasjon fra alle informantene (Thagaard, 2009). Videre stilte jeg materialet opp i matriser som gjorde det enklere å sammenligne informantenes opplevelser. Det gjorde det også enklere for meg å se noen tendenser i materialet.

I en analyseprosess er det en fare for at meningsinnhold blir borte eller endres (Kvale & Brinkmann, 2009). Et hovedproblem med temasentrerte tilnærminger er for eksempel at informasjon om de enkelte temaene løsrives fra sin sammenheng. Da kan det bli vanskelig å skape en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2009). Samtidig vil det gjøre det vanskelig å sammenligne informantenes utsagn om man kun tar i bruk personsentrerte tilnærminger. For å oppnå en forståelse av meningsinnholdet i dataene, samtidig som jeg hadde oversikt over materialet, har jeg derfor forsøkt å kombinere disse tilnærmingene i analysen (ibid.). Gjennom denne beskrivelsen av analyseprosessen har jeg forsøkt å styrke validiteten til de tolkninger jeg har gjort.

4.9 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet ble opprinnelig brukt i kvantitativ forskning. Reliabilitet handler om hvor nøyaktige målingene har vært, mens validitet knyttes opp mot hvorvidt forskningen har målt det som var tiltenkt at den skulle måle. Som jeg tidligere har vært inne på er det ikke en målsetning for kvalitative studier å tallfeste og måle. Innholdet i disse begrepene får dermed også en annen betydning innenfor den kvalitative tradisjonen.

Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009).

Reliabilitet handler med andre ord om oppgavens troverdighet. I motsetning til kvantitative studier er ikke spørsmålet om repliserbarhet relevant. Reliabilitet handler mer om å redegjøre for hvordan dataene er utviklet, og argumentere for hvor gode data man har fått. I følge Kvale & Brinkmann (2009) knyttes disse spørsmålene til selve intervjuprosessen, til lydopptakene, transkriberingen og til analysen av materialet. I dette kapitlet har jeg forsøkt å gi en klar og konkret beskrivelse av de ulike trinn i denne forskningsprosessen. Slikt har jeg forsøkt å stryke reliabiliteten gjennom å gjøre prosessen så gjennomiktig som mulig (Thagaard, 2009).

Validitet

Kvale & Brinkmann (2009) omtaler validitet som avhandlingens gyldighet, og beskriver dette som en prosess som skal gjennomsyre hele forskningsarbeidet. Samtidig sier Thagaard (2009) at validiteten knyttes til gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. Slikt sett kan validiteten vurderes i forhold til om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som er studert.

Dalen (2011) drøfter også forskerrollens betydning for det enkelte prosjekts validitet. Dette er særlig betydningsfullt for at leseren skal kunne få mulighet til å vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningene av resultatene. I mitt tilfelle jobber jeg som lærer i videregående skole, noe som fører til at jeg daglig har mange samtaler med ulike ungdommer. Jeg kjente ikke til noen av informantene på forhånd, men jeg har flere erfaringer med elever som har sluttet på videregående skole. Dette har gjort meg bevisst på tematikken og gitt meg et grunnlag for å forstå informantenes situasjon. På den andre siden kan det også ha ført til at jeg gjennom min forforståelse har oversett noe eller blitt mindre

åpen for nyanser i materialet (Thagaard, 2009). Slikt sett kan mine erfaringer være både en styrke og en svakhet i materialet. Dette har jeg vært oppmerksom på gjennom hele prosessen. Samtidig har jeg forsøkt å skape intersubjektivitet, slik at de uttalelsene som kom frem var så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig (Dalen, 2011).

Dalen (2011) peker på Maxwells kategorier for drøfting av validitet i kvalitative studier. Deskriptiv validitet handler om en redegjørelse for hvordan materialet er innsamlet, og på hvilken måte det er tilrettelagt for bearbeiding og analyse. Dette kan også sammenlignes med det Kvale & Brinkmann (2009) omtaler som forskningens håndverkskvalitet. I dette arbeidet har jeg vektlagt å redegjøre grundig for hvordan intervjuene er gjennomført, for opptakene og transkripsjonen. Intervjuguiden er også laget med hensyn til å få så fyldig informasjon som mulig.

Tolkningsvaliditet handler om at tolkningene som gjøres valideres i relasjon til en større helhetsforståelse, og at man søker å finne en sammenheng innad i datamaterialet (Dalen, 2011). Utgangspunktet for tolkningene er utsagnene informantene kommer med. Som regel vil det være et mangfold av mulige tolkninger. For å sikre at de tolkningene jeg har gjort av materialet er valide, prøvde jeg å bekrefte eller avkrefte mine oppfattelser gjennom å oppsummere hva som hadde blitt sagt, eller å reformulere deres utsagn. Jeg har også forsøkt å argumentere for og imot ulike tolkningsalternativ underveis.

Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter (Dalen, 2011). Dette krever at de sammenhengene som avdekkes og forklares kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette (ibid.). For å sikre dette har jeg forsøkt å belyse informantenes utsagn med relevant teori.

Til slutt er det også viktig å belyse forskningsarbeidets generaliserbarhet eller overførbarhet. I kvalitativ forskning knyttes dette til tolkningene av de aktuelle funn, og ikke til funnene i seg selv. Denne studien har som mål av seg å si noe om hvordan noen frafallselever opplevde relasjonen til læreren. Poenget har vært å kaste lys over hvordan de opplevde sin virkelighet, fortalt med deres stemme. Mitt håp er at dette videre kan bidra som en ny innfallsvinkel til å forstå og diskutere problematikken, samt at det kan skape gjenkjennelse og refleksjon hos den aktuelle leser.

4.10 Ethiske betraktninger

Til intervjuforskningen er det knyttet mange etiske og moralske spørsmål som preger hele forskningsprosessen. Kvale & Brinkmann (2009) tar opp dette og diskuterer hva det vil si å være etisk kompetent. I dette legger de at forskere primært bør kultivere sin evne til å oppfatte og vurdere ”tykt”. For å klare dette mener forskerne at man må bruke sin praktiske klokskap. Dette mener de har forrang for universelle mekaniske regler. Samtidig peker de på noen etiske retningslinjer forskere bør følge. Disse vil jeg se i sammenheng med mitt prosjekt.

For det første ble intervjuguide og søknad om konsesjon sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Kort tid etterpå mottok jeg bemerkninger herfra angående lærernes konfidensialitet. Dette knyttet seg til spørsmål om hvorvidt de aktuelle læreres identitet ble kjent. Om dette var tilfelle hadde også de rett på å bli informert om deres rolle i prosjektet. NSD opplyste også at dersom vi i intervjusituasjonen unngikk å tilkjenne deres identitet så ville det ikke medføre brudd på prinsippet om konfidensialitet. Dette ble derfor presisert før hvert intervju, og ingen læreres identitet ble kjent for meg. Man kan også tenke seg at dette kan ha ført til at informantene hadde lettere for å åpne seg for meg som forsker, i form av at jeg ikke visste hvem de snakket om. NSD sin godkjenning følger vedlagt (Vedlegg 1).

Informantene skal også informeres om undersøkelsens formål og om hovedtrekkene i designen. Samtidig skal det informeres om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Til slutt skal det også informeres om at deltakelse er frivillig, og at man har rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når man ønsker det. Dette omtales ofte som informert samtykke. Alle informantene fikk informasjonsskriv (Vedlegg 2). Samtidig gikk jeg gjennom disse med informantene ved oppmøte for å forsikre meg om at de var fortrolige med det som stod der. Jeg ønsket også foreldrenes godkjenning for gjennomføring av intervjuene, selv om informantene var over 16 år. De fleste brevene var uten signatur fra foreldrene, men jeg hadde telefonkontakt på med flere av foreldrene, og møtte også en forelder. Disse gav alle sin velsignelse til å gjennomføre intervjuene. Jeg har ikke innhentet noen flere opplysninger om informantene enn det som kom frem i intervjuene.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene ble det benyttet diktafon. Etter at jeg hadde overført disse til min private PC ble disse slettet fra diktafonen.

Da jeg transkriberte materialet benyttet jeg kodenavn. De transkriberte intervjuene, lydopptakene, personopplysninger og alt som vedrører analysearbeidet oppbevares nedlåst og vil bli slettet og makulert når prosjektet er avsluttet. Jeg har også anonymisert de aktuelle skoler, organisasjoner og fylkeskommunen jeg gjennomførte prosjektet i.

Som forsker har jeg ansvar for at informantene ikke tar skade av å delta i forskningsprosjektet. Dette har vært en etisk problemstilling jeg har måtte ta stilling til i forhold til at informantene kunne oppleve det som belastende å utlevere seg slik de har gjort, samt å fortelle om episoder de gjerne skulle vært foruten. På den andre siden vurderte jeg det også dit hen at det kanskje kunne være godt for enkelte å kunne få snakke ut om hva de hadde opplevde med en utenforstående person. Det opplevdes også som nyttig og betydningsfullt å oppnå mer og bredere kunnskap rundt denne problematikken, slik jeg har vært inne på. Samtidig anså jeg meg selv som en styrke i en slik situasjon. Jeg møter daglig et stort mangfold av forskjellige elever, og er vant til å ha samtaler av mer eller mindre alvorlig karakter med ungdommer som er i lignende situasjon som informantene. Slikt sett anså jeg at informantene kunne få en positiv opplevelse ved å delta i prosjektet.

5. Empiri

I denne delen av oppgaven presenteres funnene i min undersøkelse. Det sentrale i dette arbeidet har vært å få frem informasjon om hvordan noen frafallselever opplevde sin relasjon til læreren mens de gikk på videregående skole. Som jeg nevnte i forrige kapittel vil elevenes oppfatninger og påstander være subjektive. I den forstand vil det også være slik at alternative opplevelser eller forklaringer kan eksistere. Funnene må derfor først og fremst tolkes i lys av at fremstillingen dreier seg om vedkommende sine subjektive opplevelser og følelser (Markussen & Seland, 2012).

I mitt arbeid har jeg heller ikke intervjuet lærere. Om en elev opplever at det ikke blir lagt godt nok til rette, har læreren i denne sammenhengen ikke fått anledning til å komme med sine betraktninger. Dette betyr ikke at informantenes utsagn er usanne, eller at deres opplevelser ikke er valide, men at læreren kunne bidratt til å nyansere bildet. Jeg har imidlertid valgt å ikke intervjuer lærere fordi jeg ønsket å ha fokus på elevenes opplevelser av sitt skoletilbud.

Her følger en kort presentasjon av informantene i prosjektet, før jeg legger frem funnene tematisk. Til slutt oppsummeres funnene i studien.

5.1 Presentasjon av informantene

I teorikapittelet ble en systemisk tilnærming presentert som et grunnlag for blant annet å forstå hvilke forutsetninger som lå til grunn når ulike relasjoner skapes og utvikles. I dette avsnittet vil jeg derfor kort presentere prosjektets informanter, for å forsøke å gi leseren et lite bilde av hvem disse ungdommene er. Dette kan hjelpe oss til å forstå de ulike relasjoner og utsagn ut fra ulike perspektiv.

Informant 1

Informant 1 er en gutt på 16 år som er interessert i jakt og friluftsliv. Han gikk på bygg- og anleggsteknikk, og sluttet etter et halvt år på VG1. Han opplyser at han på barne- og ungdomsskolen *”lå litt over gjennomsnittet i det meste av fag”*, og at han har hatt god kontakt med mange lærere gjennom sin skolegang. Han opplyser også at han kunne kommet inn på hvilken linje han ville på videregående, men at han valgte bygg- og anleggsteknikk på grunn av at han hadde en bestefar i samme bransje.

Informant 2

Informant 2 er en gutt på 16 år. Han er veldig interessert i fotball, og ønsker seg en karriere innenfor idretten. Han gikk på bygg- og anleggsteknikk først og fremst for å *"ha noe å falle tilbake på"*, men sluttet etter 5-6 uker da han fant ut *"at det ikke var min greie å gå på bygg, liksom."* Samtidig opplever han at få av klassekameratene har samme interesser som han, og derfor blir han litt ensom i klassen. Han opplyser at han trivdes godt både på barne- og ungdomsskolen, men at han mot slutten opplevde å ha lav motivasjon for fagene.

Informant 3

Informant 3 er en gutt på 20 år. Han er veldig interessert i biler og sportsfiske. Han gikk på utdanningsprogrammet utvidet praksis, hvor han studerte teknikk og industriell produksjon. Her sluttet han og opplyser at årsaken til dette var at han ville ha en jobb, og *"at jeg ville ha et år i bakhånd hvis jeg finner ut at jeg vil ha skolegang videre, skikkelig skole."* Han opplyser at han opplevde å bli mye mobbet på barneskolen, men at dette bedret seg på ungdomsskolen. Han bodde nå hos sine besteforeldre.

Informant 4

Informant 4 er ei jente på 18 år. Hun er veldig interessert i *"å skru"*, dyrehold og hester. Hun gikk på teknisk og industriell produksjon, og sluttet etter cirka 6 måneder på VG1, men har også tidligere gått på utvidet praksis. Hun opplyser at hun har ADHD, og om en vanskelig skolegang med mange bytter av skoler. Hun har også til tider bodd på institusjon, og sa videre at skolegangen har vært *"mye opp og ned."*

Informant 5

Informant 5 er ei jente på 18 år. Hun er interessert i musikk, og leder en gruppe hvor *"ungdommer som har det vanskelig hjemme"* kan møtes en gang i uken. Hun gikk på helse og sosialfag, og sluttet etter cirka 6 måneder på VG2. Hun opplyser å ha hatt en vanskelig skolegang, hvor en psykisk syk far førte til at sosial omgang med venner kun foregikk på skolen. Hun opplevde også å bli mobbet da hun gikk på ungdomsskolen.

Informant 6

Informant 6 er ei jente på 18 år. Hun liker å være med venner og er interessert i mote. Hun gikk på helse og sosialfag og fullførte de to første årene, men sluttet da hun var lærling.

Hun opplyser at hun trivdes på både barne- og ungdomsskolen, men at hun opplevde å få dårlige karakterer.

Informant 7

Informant 7 er ei jente på 17 år. Hun er interessert i dans, trening og tar mye bilder. Hun har sluttet på to studieretninger, helse og sosialfag og service og samferdsel. På begge studieretningene sluttet hun etter cirka et halv år. Hun opplyser at hun trivdes på barneskolen, men at ungdomsskolen var vanskelig. På videregående skole gjorde personlige årsaker det vanskelig å fortsette. Hun bodde nå sammen med en eldre bror.

Informant 8

Informant 8 er ei jente på 16 år. Hun er interessert i data og liker godt å være med venner. Hun gikk på service og samferdsel, men sluttet på skolen etter cirka 4 måneder. Videre forteller hun at hun har angret litt på dette valget. Hun opplyser at hun trivdes på barne- og ungdomsskolen, men at hun skiftet skole fire ganger. Dette opplevde hun som litt vanskelig.

5.2 Hvordan opplevde informantene barne- og ungdomsskolen?

Innledningsvis i intervjuene ønsket jeg å få informasjon om hvordan informantene hadde opplevd sin skolegang, og hvilke opplevelser de hadde av relasjonen til tidligere lærere. Dette var viktig for å prøve å skape en forståelse av hvorfor de opplevde lærer-elevrelasjonen som de gjorde, og for å kunne si noe om forutsetningene for relasjonen til læreren på videregående skole. Kunne det for eksempel være slik at de som hadde opplevd barne- og ungdomsskolen som vanskelig og konfliktfylt satt med samme opplevelse av tiden på videregående skole? Eller at flere av de som opplevde å ha en dårlig relasjonen til lærer på barne- og ungdomsskolen opplevde det samme på videregående skole?

I mitt utvalg finner jeg få slike mønster. Mens noen av informantene opplevde å ha god relasjon til læreren både på barne- og ungdomsskolen, var det ingen automatikk i at de opplevde det samme på videregående skole. Alle informantene opplyste også at de hadde hatt lærere de likte og lærere de mislikte.

5.2.1 Barneskolen

Da jeg spurte informantene om hvordan de opplevde barneskolen, svarte en av informantene at hun hadde en psykisk syk far som gjorde det vanskelig å gå på barneskolen. Samtidig syntes hun det var vanskelig å ta dette opp med læreren fordi hun syntes det var litt tabubelagt.

”Ehh, det var vanskelig å gå på barneskole. Men det var fordi jeg hadde en psykisk syk far... jeg hadde mye venner da, men jeg kunne ikke ta med meg folk hjem. Å finne på noe, så da skludde jeg veldig mye vekk fra de gjennom barneskolen.”

På den andre siden kommer det også beretninger om barneskolen som en positiv tid hvor informantene opplevde mer frihet og tid til ulike aktiviteter. På spørsmål om hva som gjorde barneskolen til en positiv tid svarer en av informantene:

”Det var jo at vi fikk lov å sitte hvor vi ville ute i gangene, og fikk lov å snakke i timene og sitte med hvem vi ville og. Enkle ting, og vi hadde kjøkken i klasserommet, så vi laget ofte mat og.”

Noen av elevene beretter også om mobbing da de gikk på barneskolen. En av informantene opplevde at flere av de eldre guttene mobbet han for hårfargen, og truet han med fysisk vold om han sa i fra. Da jeg spurte han om hvordan han opplevde mobbingen svarte han at han hadde lært seg noen strategier som han brukte for å komme seg gjennom skoledagene.

”Jeg endte opp med å lære meg selv at snu ryggen til det og ikke bry deg om det.”

Da jeg videre spurte hva skolen hadde gjort med saken sa han at det var vanskelig å ta opp problematikken med lærerne, men at han hadde en inspektør ved skolen som han kunne gå til.

”Den eneste jeg gikk til var vel viserektoren eller hva det heter for noe. Han var den eneste jeg turte å gå til for da visste jeg det ble tatt med en gang. Fra noen av lærerne var det jo ikke noe hjelp å få i det hele tatt.”

5.2.2 Ungdomsskolen

Samtidig gir flere av informantene uttrykk for at noe skjer da de begynner på ungdomsskolen. Flere av informantene opplyste at arbeidet med skolen ble mer seriøst, og at presset ble større.

”Ungdomsskolen... da ble det selvsagt litt mer seriøst. Da måtte du jo jobbe litt mer for å få god karakterer og, og alt sto på for å få karakterer og masse sånn.”

Flere av informantene opplyser at de også begynte å skulke en del. Videre opplevde to av informantene at de gikk glipp av mye læring på grunn av skifte av miljø og skole. En av informantene forteller også at hun bodde en periode på institusjon da hun gikk på ungdomsskolen. Da hun returnerte derfra ønsket ikke skolen å ta imot henne igjen. Da jeg spurte henne hvordan hun hadde opplevd dette, kom det frem at hun så på dette som et nederlag.

”... så når jeg flytta hjem igjen så nekta de å ta meg inn på ungdomsskolen. De nekta meg skoleplass, og det har de jo ikke lov til, på ungdomsskolen... det var ganske dumt for jeg hadde jo mange venner der. Og jeg ville jo prøve, jeg ville jo komme frem, men alt gikk vekk liksom. Så ble det til at jeg gjorde alt annet istedenfor.”

På den andre siden forteller også flere av informantene om lærere som var omsorgsfulle og som tok vare på dem. Da jeg spurte informantene om hvordan de opplevde at læreren gjorde dette, opplyste flere av dem at dette handlet om at de kunne gå til læreren med eventuell problemer de hadde, og at læreren støttet dem.

” Ja, da hadde jeg et veldig bra forhold med læreren gjennom alle de tre årene. Da ble det tilrettelagt med matte og sånn, at jeg fikk hjelp innen det, og så hjalp han meg mye med problemet mitt hjemme. Han ringte barnevernet og sånn. Så der hadde jeg et godt forhold til læreren.”

Samlet sett gir mitt datamateriale et delt bilde av informantenes opplevelser, og det kan tyde på at det er ulike årsaker til at informantene opplevde sin skolegang som de gjorde. Over halvparten av informantene opplyste at de hadde opplevde negative hendelser under årene på barne- og ungdomsskolen. Dette handlet om alt fra familiære årsaker, til mobbing, utestenging og hyppig skifte av skoler. Kanskje har dette ført til at de var mindre rustet til å møte motgangen de opplevde på videregående skole? Samlet sett er det likevel viktig å spørre seg hvorfor informantene opplevde relasjonen til læreren på videregående skole slik de gjorde, og hva som kan være utslagsgivende for en slik opplevelse.

5.3 Hvordan opplevde informantene å slutte på videregående?

Det kan ha store konsekvenser for elevene om en ikke fullfører videregående opplæring. Mange vil også oppleve det som et nederlag å slutte på videregående skole. Det var derfor viktig å få innsikt i hvordan elevene opplevde det å avslutte opplæringen. På den andre siden var det også viktig å få informasjon om hvordan informantene opplevde lærerens rolle i slutteprosessen. Opplevde de at lærerne snakket med dem om sluttingen? Opplevde de at skolen eller lærerne gjorde noe for å forhindre at de sluttet? Informantene oppga ulike årsaker til at de sluttet på videregående skole:

- To opplyste at årsaken var en kombinasjon av motivasjonsproblemer og feilvalg.
- To opplyste at læreren var en sentral faktor i sluttårsaken.
- En opplyste at motivasjonen for skolen var lav, og at hun ikke trivdes i klassen.
- En opplyste at hun måtte slutte som lærling på grunn av en belastningsskade.
- En opplyste at det var personlige årsaker til at hun sluttet.
- En opplyste at han sluttet fordi han ønsket å få seg en jobb.

De to informantene som oppga læreren som hovedårsak til slutting var begge bitre over at de ikke klarte å fullføre, men at situasjonen med læreren gjorde det vanskelig å fortsette.

”For det nyttet ikke da, å fortsette, når jeg ikke klarer slik det er der, da, liksom, når jeg rett å slett er så provosert av læreren som provoserer meg, så er det ikke så veldig lett det heller.”

Begge disse informantene mente også at de kunne klart å fortsette og fullføre videregående opplæring. Da vi reflekterte rundt hva som kunne gjort at de klarte det, kom det frem at lærerens evne til å støtte dem i skolehverdagen kunne vært en viktig faktor.

”Jeg føler jeg kunne fullført hvis hun hjalp meg, det sliter jeg med ennå, fordi pang var det prøve, det var ikke sånn at vi forberedte oss til prøven, liksom, det var veldig lite av det. Så jeg føler jeg kunne fortsatt hvis ikke hun hadde sagt det til meg, at jeg kunne bare gi opp. Det er ikke en kjekk beskjed å få.”

5.3.1 Fraværende refleksjon omkring slutting

Et gjennomgående trekk blant informantene er at de opplyste at de snakket lite med læreren både før, under og etter slutteprosessen. Kun en av informantene opplyste at hun

hadde hatt samtaler med læreren som omhandlet slutting. Resten av informantene uttalte at det i stor grad var sosialrådgiveren ved de enkelte skoler som hadde dette ansvaret. Da jeg spurte informantene hvordan de opplevde lærerens rolle i slutteprosessen, opplyste flere av dem at de kunne ønsket at læreren var mer til stede i denne prosessen, og at de hadde involvert seg mer i deres situasjon.

”Kanskje at hun hadde prøvd å få meg til å være her liksom. Prøve mer liksom... At de hadde vist at de ville ha meg her liksom.”

Flere av informantene opplevde også at lærerne var likegyldige til hvorvidt de sluttet på skolen eller fortsatte. Samtidig som noen av dem slet med motivasjonen for å fortsette, opplevde de ikke at læreren bidro til å skape en refleksjonsprosess rundt valget de tok.

”Ja, jeg snakket med han, men han sa, jeg hadde ikke vært på, jeg hadde vært vekke en måned da, for jeg klarte ikke mer, så da sa han at det var akkurat det samme om jeg slutta eller ikke for jeg hadde mistet så mye. Så det var like greit egentlig.”

En av informantene forteller om en lærer som i større grad involverte seg når hun fikk informasjon om at hun ønsket å slutte. De hadde flere samtaler hvor læreren fikk satt seg inn i elevens tanker, og hvor hun kom med råd om hva som kunne være fornuftige handlinger videre. Den samme jenta fortalte også at læreren hadde forsøkt å involvere henne etter at hun avsluttet skolegangen. Hun fortalte at hun flere ganger hadde vært innom skolen for å hilse på læreren, og hatt samtaler om hvordan det går. Disse samtalene hadde ført til at jenta i større grad har kunnet reflektere over det valget hun tok. Det samme skjer med en gutt under et av intervjuene. Når jeg spør han hvordan han opplevde intervjuet sier han:

”Joda, det var greit det, kanskje litt lærerikt for meg også, sikkert... Jeg har ikke tenkt så mye over det. At...eller. Sånn som dette her da. Så, ja.”

Når så få av informantene har opplevd at lærerne har snakket med dem omkring slutting, og hjulpet dem til å reflektere over valget de tok, er det legitimt å spørres seg om lærerne har gjort nok for å beholde elevene på skolen? Samtidig reiser det noen relevante spørsmål som angår lærerens forvaltning av sin maktposisjon.

5.4 Hvilke faktorer opplevde informantene som sentrale for å skape en god lærer-elevrelasjon?

Når man skal si noe om hvordan elevene opplevde sin relasjon til læreren, blir det også viktig å si noe om hvilke premisser de legger til grunn for sin egen opplevelse. Hvilke faktorer mener de selv er viktige for å skape en god relasjon? Ut fra datamaterialet kom det tydelig frem fra flere av informantene at de vektla at læreren ”er litt mer enn en lærer”. I dette utsagnet viste det seg å ligge flere momenter. Samtlige av informantene fremhevet betydningen av å kunne snakke med læreren sin. Særlig opplevde de det som viktig at de hadde en person som de kunne snakke med om de hadde ulike problemer.

”...du kan snakke med han og faktisk fortelle hva som er galt. Når du vet du har noen å gå å snakke til på skolen. Som du kan komme til hvis noe er galt istedenfor å få kjeft av de, så kan du faktisk gå å snakke med de fordi du vet at de ikke dømmer deg.”

Flere av informantene var også opptatt av at det var rom for samtaler med læreren som er av mer uformell karakter. De fremhevet at det var betydningsfullt for relasjonen at de kunne snakke om ”andre ting”, som fritidsinteresser og tema som ikke nødvendigvis knyttet seg til skolefaglige emner.

Videre fremheves lærerens evne til forståelse. Et av hovedpoengene var at lærerne viste vilje til å sette seg inn i hvem elevene var. Det var ikke like betydningsfullt for elevene om læreren forsto alt de sa eller mente, men at læreren gjorde det han eller hun kunne for å sette seg inn i elevenes situasjon. En av informantene fremhever spesielt lærerens vilje til å sette seg inn i deres opplevelsesverden:

”Han skal forstå noe av det som den eleven går gjennom. Vise forståelse, altså hvis den eleven sitter å snakker om noe som har skjedd han eller noe sånn, så skal det ikke se ut som han ikke hører etter. Han må vise entusiasme for at han virkelig vil hjelpe den eleven.”

Flere av informantene fremhevet også at de opplevde at tiden læreren brukte på den enkelte elev var viktig for relasjonens kvalitet. Dette betød ikke i første rekke at det betydningsfulle var hvor mye tid læreren avså i minutter eller timer, men mer i mot at læreren avså den tiden som var nødvendig i en aktuell situasjon. En av informantene kom inn på dette temaet da vi snakket om betydningen av det å kunne samtale med læreren:

- I: For sånn som i friminuttene også så syntes jeg han kan ta seg tid til å snakke med elevene i friminuttene, istedenfor, jeg vet ikke, stikke å ta seg en røykepause.*
- F: Ja. Så du syntes det er viktig. Å bruke dagen på elevene.*
- I: Ikke hele dagen, trenger ikke hele tiden, men du ser når en elev har det vanskelig, så syntes jeg han skal sette seg ned og snakke med han. Trenger ikke å snakke med hver enkelt elev liksom, men du ser når en elev trenger det. Det er ikke så vanskelig.*

Til slutt fremhevet også flere av informantene at det var viktig for relasjonens kvalitet at lærerens fremste fokus var eleven. Dette kunne handle om alt fra små kommentarer til at læreren viste sensitivitet og innlevelse i deres livsverden, noe som igjen også kunne ha innflytelse på elevenes motivasjon for å gå på skolen. En av informantene oppsummerte det på denne måten:

”Han skal ta vare på elevene sine, for han skal faktisk ha de et år eller to, og da syntes jeg han skal ta vare på de. Istedenfor å skjelle de ut, skal han ta vare på de. Da vil faktisk elevene fortsette å gå, da vil de gå på skolen, hvis han tar vare på de. Hvis ikke, så klart vil ikke elevene gå på skolen.”

5.5 Hvordan opplevde informantene kommunikasjonen med læreren?

Som tidligere nevnt er god kommunikasjon mellom lærer og elev viktig for å etablere og opprettholde gode relasjoner. Samtidig vil god kommunikasjon kunne skape et godt grunnlag for å forandre ulike mønster i relasjonen. Naturlig nok fant jeg ulike beretninger blant mine informanter, hvor de som opplevde å ha god relasjon til læreren også opplevde positiv kommunikasjon, og motsatt. Mens tre av informantene opplyste at de opplevde kommunikasjonen med læreren som positiv, opplyste også tre av dem at de opplevde denne som negativ. To opplyste at de kommuniserte lite med læreren sin. Videre vil jeg peke på noen mønster som skiller seg ut i de ulike beretningene.

Et gjennomgående trekk blant informantene som opplevde negativ kommunikasjon med læreren var gjentatte beretninger om negative relasjonsbudskap. Dette omhandlet ikke nødvendigvis hva som ble sagt, men måten noe ble sagt på og hvordan dette var med på å definere forholdet mellom dem. En av informantene opplevde liten støtte fra læreren på tross av at han mestret flere fag godt. En av grunnene til dette opplyste han å være lærerens tiltro til at han skulle mestre:

”I tegningen, hvis du spurte liksom, om, om hva vi skulle gjøre, om vi kunne gjøre det på en annen måte, liksom, bare for å få det til å gå litt fortere, da... så blei det bare, du kan bare prøve, liksom, men at vi fikk det til var ikke sannsynlig, da.”

Informanten påpekte her at det var lærerens kroppsspråk og utstråling som gjorde at han opplevde utsagnet lite troverdig. Noe av det samme opplevde også en av de andre informantene. Hun uttalte at hun noen ganger følte seg latterliggjort av læreren gjennom måten læreren kommuniserte på:

”Når vi var alene, når hun gikk gjennom prøven min, hvis hun spurte meg et spørsmål, istedenfor liksom hinte litt til det på en måte, hjelpe meg litt til å finne svaret, så var det liksom pang, du er dum, dette kan ikke du liksom.”

I dette tilfellet hadde ikke læreren direkte sagt at hun syntes informanten var dum. Dette var mer en opplevelse hun satt igjen med, gjennom en tolkning av det som var blitt sagt.

Et gjennomgående trekk blant informantene som opplevde kommunikasjonen med læreren som positiv var lærerens evne til å snakke med elevene om hvordan kommunikasjonen mellom dem foregikk. Selv om disse tre informantene også hadde opplevd krangler og vanskelige situasjoner med læreren, viste det seg samtidig at de opplevde utfallet av disse situasjonene som positive fordi det hadde ført til oppklarende samtaler med læreren. En av informantene opplyste at hun hadde opplevd vanskelig samspill med mange av lærerne hun hadde hatt, og at dette ofte hadde ført til at hun ble aggressiv. Dette hadde hun snakket med læreren om, og gjennom dette klarte han å endre kommunikasjonsmønster i situasjoner hun opplevde som vanskelige.

”Jeg har en forsvarsmekanisme som er veldig på. Jeg blir veldig... stenger av alt. Jeg har rett uansett. Fordi om jeg vet at jeg har feil, så har jeg rett. Jeg blir helt rar. Men det er bare fordi jeg føler meg trengt opp i et hjørne. Så får jeg den, jeg snakker på en helt annen måte og blir frekk. Men det vet han, så da snakket vi om at, han sa bare det at jeg måtte prøve å slappe av. Han prøvde ikke å være frekk liksom.”

Slike samtaler om kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og eleven var det få av blant de andre informantene. Kun en av disse elevene opplyste å ha hatt en slik samtale. I dette tilfellet hadde læreren registrert hva informanten fortalte, uten at informanten opplevde at dette hadde ført til noen endring.

To av informantene opplevde også at de snakket lite med læreren sin. En av de sluttet etter kort tid, mens den andre gikk i en klasse hvor han også hadde få eller ingen

venner som han snakket mye med. Klassekameratene hadde andre interesser enn han, slik at han holdt seg en del for seg selv. Informanten beskriver også læreren som faglig interessert og streng. Da jeg spurte han hva de snakket sammen om, svarte informanten at dette hovedsakelig omhandlet faglige tema, og at læreren ikke snakket med han om for eksempel fritidsinteresser eller andre tema. Da jeg spurte informanten om hvorfor kommunikasjonen var som den var svarte han:

”Han var kanskje ikke typen til å snakke med elevene og sånn. Jeg vet ikke jeg.”

Samlet sett finner jeg at kun tre av åtte informanter opplevde kommunikasjonen med læreren som god. Funnene er også overraskende, sett i sammenheng med andre tema vi berørte. På dette grunnlag kan man også spørre seg i hvilken posisjon læreren står i forhold til å skape endring i relasjonskvaliteten, og ikke minst i elevenes liv?

5.6 Hvilken opplevelse hadde informantene av tillitsforholdet til læreren?

Informantene hadde mange synspunkter og meninger da vi snakket om tillit.

Innledningsvis brukte vi en del tid på å reflektere rundt begrepet tillit og hva som lå i det.

Felles for informantene var at de assosierte begrepet med det å kunne stole på noen.

Enkelte trakk også frem at det handlet om at læreren respekterte dem, at de kunne snakke med læreren om ulike tema, og være trygge på at læreren overholdt taushetsplikten. Særlig trakk også en av informantene frem at tillit var noe som måtte skapes *mellom* henne og læreren:

”Jeg vil si tillit, altså, du trenger ikke være med en person hele tiden for å ha tillit til han. Men tillit er at du faktisk kan gå å snakke med de og at du stoler på de til at de kan hjelpe deg. Ikke alltid hjelpe deg med ting, men gjerne hvert fall prøve. Du kan snakke med de, du kan komme om du trenger hjelp eller sliter med noe, du er deprimert, du kan bare snakke med de. Jeg vil mer si at tillit er... en ting du skaper med andre folk. Fordi de viser tillit til deg, du viser tillit til de. Det er noe du skaper sammen med andre.

Flere av elevene hadde opplevd anstrengte relasjoner til tidligere lærere, noe som igjen kunne ha virket inn på tilliten de møtte læreren med. Med flere av informantene kom samtalen inn på om læreren måtte gjøre seg fortjent til elevens tillit, eller om tilliten implisitt var der på forhånd. Noen av informantene opplyste at de i utgangspunktet hadde tillit til læreren, og at tillit i større grad var noe de kunne tape heller enn vinne. Andre var

langt mer forbeholdne, og fortalte at man i starten var utprøvende i forhold til hvor mye man utleverte seg:

- I: *Den (Tilliten) er ny, holdt jeg på å si. Du vet ikke helt enda, du kjenner litt rundt på det, du begynner kanskje litt smått bare for å se.*
- I2: *Ja, forteller litt sånn småting.*
- I: *Du skjerner deg litt liksom.*

5.6.1 Ønske om selvstendighet og behov for ivaretagelse

Materialet gir et ganske entydig bilde av informanter som på den ene siden ønsker seg lærere som er der for dem, men som på den andre siden også strever etter å fremstå som selvstendige individ. Flere av informantene var opptatt av at de var voksne og at de nå mestret de samfunnsmessige krav dette innebar. Da jeg snakket med en av informantene om lærerens oppgave i skolen kom dette frem.

”jeg syntes egentlig ikke læreren har en oppgave jeg, fordi det går jo ut over oss selv liksom. Du skal jo være voksen, du skal jo ikke gjøre noe sykt uansett.”

Noen av de andre informantene kom også med uttalelser som var i tråd med denne. Samtidig var informantene tydelige på at de ønsket at læreren var en som tok vare på dem, snakket med dem, og lyttet til dem. Disse momentene kom særlig frem da vi snakket om deres opplevelse av om læreren viste forståelse for dem.

”Fordi om du ikke forstår og ikke klarer å henge helt med, så trenger en person bare noen som du vet hører etter. Som vet at de lytter. Sånn som jeg, jeg trenger av og til bare noen som lytter til meg. Når jeg har noe alvorlig å si. For som regel så snakker jeg bare piss, jeg sier bare masse morsomt.”

Informantene var opptatt av at læreren både var en person de kunne ha alvorlige samtaler med, og samtaler av mer uformell karakter. Men noen av informantene opplevde også at det var vanskelig å snakke med læreren sin. Særlig kom dette som følge av at de ikke opplevde å bli tatt på alvor når de tok opp ting de strevde med. En av informantene opplevde matematikken som et vanskelig fag. Da jeg spurte om han hadde tatt opp dette med læreren, svarte han at han hadde unnlatt å gjøre dette i frykt for å bli latterliggjort.

”Nei. Matten. Nevnte ikke mye om matten da. Bli jo sånn at hvis du hadde nevnt det, så hadde du fått svar enten å klare det selv, eller så hadde han gjort narr av det, da, i timen liksom, sant. Det er jo ikke så voldsomt da, sånn sett.”

En av de andre informantene opplevde at hun ble avvist i sine forsøk på å ta opp sensitive tema. Hun sa selv at hun slet psykisk og med hjemmesituasjonen, og at hun hadde forsøkt å ta opp dette med læreren sin. Da jeg spurte om hvordan hun hadde opplevd disse samtaleforsøkene oppsummerte hun det slik:

”Da snakket jeg med henne om det, og da var det liksom ingenting og jeg kunne egentlig bare gå tilbake til klasserommet, og da slet jeg. Jeg gikk liksom til henne og grein, og det var liksom ingenting stort.”

For disse elevene førte opplevelsen av manglende ivaretagelse til at de syntes det var vanskelig å stole på læreren sin. På den ene siden ønsket de å snakke mer med læreren, mens de på den andre siden opplevde at det var vanskelig eller at læreren ikke ønsket slike samtaler.

Det kom også frem at informantene opplevde det som betydningsfullt at læreren tok ansvar for dem. Dette knyttet flere av dem sammen med det å kunne stole på læreren sin og vite at læreren er der for dem. En av informantene hadde gått på to ulike studieretninger på videregående og sluttet begge gangene. Da vi snakket om ansvar hadde hun ulike oppfatninger av hvordan de to lærerne hadde tatt ansvar for henne. Særlig handlet dette om hennes fravær og hennes opplevelse av å være ønsket på skolen. Informanten opplevde at den ene læreren kunne gjort mer for å vise at hun brydde seg. Da jeg spurte henne om hva hun syntes læreren kunne gjort sa hun:

”ehhm. Brydd seg litt mer om hvorfor jeg var vekke og sånn som det. Fordi når jeg var vekke så bare sa de liksom; åja, er du tilbake?”

På den andre siden opplevde hun at den andre læreren i større grad tok ansvar og viste at hun ønsket å ha henne på skolen. Da jeg spurte hvordan læreren hadde gjort dette forklarte hun at læreren hadde tatt kontakt gjentatte ganger.

I: ”Da sendte læreren brev til meg hele tiden.”

F: ”Brev i posten?”

I: ”Nei, på It's Learning.”

F: ”Ok, så du var inne der og sjekket når du var hjemme?”

I: ”Ja.”

F: ”Hva skrev hun i brevene?”

I: ”Hun lurte på hvordan det gikk og om jeg kom på skolen den dagen, den dagen, den dagen. Og så svarte jeg. Snakket liksom med henne der.”

Materialet viser unge mennesker på vei inn i voksenlivet, og som ønsker å mestre voksenrollen. Samtidig kommer det frem at de har behov for tilstedeværende lærere som støtter dem og tar ansvar for deres utvikling. Kanskje kan det ligge noe i dette krysningspunktet mellom selvstendighetssøkende unge og læreres evne og vilje til å vise vei?

5.7 Hvordan opplevde informantene læreren som leder og didaktiker?

Tidligere har den nære sammenhengen mellom læreres undervisningspraksis og relasjonen mellom lærer og elev blitt presisert. Det var også her jeg fant de tydeligste mønstrene i mitt datamateriale. Da jeg snakket med informantene var jeg blant annet interessert i få informasjon om hvordan de opplevde at undervisningen foregikk, hvordan en typisk time forløp og hvordan læreren ledet klassen.

5.7.1 Hvordan opplevde informantene at læreren ledet klassen?

Et gjennomgående trekk blant flere av informantene var en opplevelse av at læreren ikke klarte å lede klassen på en måte som var tilstrekkelig god nok. Da jeg spurte informantene om hvordan de opplevde at læreren ledet klassen ble jeg fortalt om lærere som var autoritære, lærere som var passive og uengasjerte, men også noen historier om lærere som tok seg tid, og som hadde god kontakt med klassen. Noen av informantene opplevde derimot at læreren ikke ledet klassen. Med dette mente de at mye av klassen som system ble etablert, opprettholdt og utviklet uten at læreren involverte seg i prosessen.

”Jeg følte klassen ledet seg selv, egentlig. Følte ikke læreren gjorde så mye mer enn å være der liksom, og få lønn. Følte nesten vi måtte lære oss opp litt selv om hvordan ting fungerte og sånn.”

Dette opplevde informanten at også gikk ut over fellesskapet i klassen. Hun beskrev at det ble dannet mange ”klikker” som det var vanskelig for andre å få ta del i. Samtidig fortalte hun om en utstrakt bruk av gruppearbeid, hvor elevene selv dannet gruppene. Informanten

mente at siden læreren ikke ledet gruppesammensetningen, fikk dette konsekvenser for enkelte i klassen.

”Det var mer sånn at nå har alle funnet seg grupper, og så må jeg (Læreren) finne plass til hun ene som ikke har noen gruppe, og så gjør jentene sånn ”åhh” tydelig tegn på at de ikke vil hun skal komme bort.”

Jeg ønsket også informasjon om hvordan læreren håndterte uro i klassen, hvilken oppfatning informantene hadde av reglene i klassen, og hva som skjedde om disse ikke ble fulgt. Da jeg spurte informantene om hvordan uro ble håndtert i klassen, svarte samtlige at de som startet uroen ble kastet ut av klassen. For noen innebefattet dette at læreren tok den enkelte ut til samtale, mens andre ble bortvist resten av timen. Da jeg videre spurte hvordan elevene opplevde å bli kastet på gangen, syntes noen at dette var en allment akseptert sanksjonsmåte, mens andre opplevde dette som ubehagelig. For en av informantene var det ikke selve bortvisningen som opplevdes verst, men måten læreren fremsto i situasjonen.

”Nei, det er jo ikke noe kjekt da. Du føler det er lite staselig hvis han kommer å henter deg da, for han tar deg bare i skulderen, river, snur stolen, bare river deg opp, skyver han deg inn, liksom, inn på det der kontoret hans, da. Så bare bjeffer han om å sette deg ned, liksom.”

Informantene som hadde gått på helse & oppvekstfag og service & samferdsel opplevde at det ikke var særlig mye uro i timene. Informantene som hadde gått på teknikk og industriell produksjon og bygg- og anleggsgfag opplevde at det var mer uro. Særlig knyttet dette seg til timene i verkstedet og de mer praktiske fagene. Da jeg spurte informantene om hvordan læreren håndterte slike situasjoner fortalte noen at det holdt om læreren hevet stemmen, eller tok en prat med den enkelte. En av informantene fortalte derimot om en lærer som ble veldig sint om noen utfordret hans autoritet. I et tilfelle hadde dette gått ut over en av hans klassekamerater, og ført til at flere i klassen ble redde.

”Vi hadde time, tegning tror jeg det var, eller sånn bransjelære som vi kalte det. Å da ... var det at han sa at han ikke fikk til tegningen, da. Brukte det programmet. Så han læreren da, han begynte å spørre om vi ikke hadde fulgt med, og det hadde han jo da, det er jo vanskelig det programmet også da. Så da ble det til at han kom med en eller annen kommentar, han kameraten min, da. Sa han måtte roe seg ned, så han læreren da, han planta hendene i bordet foran han, så sto han i tre minutter, og bare glodde han i øynene. Sto bare å så han i øynene da, liksom, prøvde å få han til å le eller ett eller annet så han kunne bli skikkelig forbanna.”

Til slutt snakket jeg også med informantene om hvilke regler de hadde i klassen og hvordan disse ble håndhevet. To av informantene fortalte at elevene i deres klasse hadde vært delaktige i utarbeidelsen av reglene. Videre fortalte de at disse reglene ble fulgt i varierende grad og at læreren ikke klarte å håndheve dem. En av utfordringene flere av informantene også presiserte var at de i løpet av en skoleuke hadde mange forskjellige lærere. Det førte til at den enkelte lærer aksepterte ulike ting, som ofte resulterte i et spill mellom læreren og klassen. For noen av informantene førte det også til at de følte seg forskjellsbehandlet av enkelte lærere. På den andre siden satt noen av informantene med en opplevelse av at regler var noe man ikke nødvendigvis trengte i klassen. En av informantene opplevde at de ikke hadde noen vedtatte regler de skulle følge. Da jeg spurte om hun trodde tydelige regler kunne ført til bedre arbeidsro i timen oppsummerte hun det slik:

”Ja, sikkert. Men jeg syntes det er greit jeg, da, for vi skal jo egentlig være voksne nå, så trenger jo egentlig ikke regler, vi har jo hatt det på barneskolen og.”

5.7.2 Hvordan opplevde informantene læreren i undervisningssituasjonen?

Jeg var også interessert i å få informasjon om hvordan elevene opplevde en vanlig skoletime på videregående skole. Samtidig ville jeg vite noe om hvordan de opplevde undervisningen og lærerens bidrag i så måte. Også under disse samtalene kom det frem informasjon som sammenfalt med hverandre. Samtlige av informantene opplevde at undervisningen var det de beskrev som kjedelig. Da jeg videre spurte informantene om årsakene til at de opplevde undervisningen slik de gjorde var det noen faktorer som pekte seg ut.

Informantene trakk frem at teorifagene var det de slet mest med, og som var minst motiverende. Det som derimot pekte seg ut var at de fleste informantene trakk frem lærerens evne til å formidle de ulike temaene, og ikke temaene i seg selv, som kjedelig. Da jeg ba informantene om å eksemplifisere hvordan læreren formidlet til klassen fikk jeg flere historier med liknende innhold.

”Han bare sto der liksom. Prøvde ikke å gjøre noe ut av det sånn at vi skulle forstå det, prøvde ikke å gjøre det kjekt å være i timen, bare sto og leste fra boka og ferdig. Det er veldig kjedelig.”

Den samme informanten kom også med et eksempel hvor lærerens evne til å formidle gjorde at hun opplevde faget som både motiverende og engasjerende. Om læreren hun hadde i natur & miljøfag fortalte hun følgende:

”Han forklarte med forskjellige ting. Istedenfor å bare stå og lese og sånn som det, så sto han å forklarte med ting ut av seg selv. Han viste, lagde vitser, han fortalte et par ting som ikke var egentlig sammenheng i hele tatt. Morsomt liksom. For å få oss til å følge med, liksom. Det funka veldig bra.”

Samtlige informanter opplevde også at mye av undervisningen bar preg av ensformighet og stor elevaktivitet. De fortalte om undervisningsforløp som i stor grad bar preg av at de fikk oppgaver som de skulle løse ved bruk av PC for så å levere inn. Da jeg spurte informantene om hvordan de opplevde en vanlig skoletime fikk jeg mange sammenfallende svar, her eksemplifisert ved utsagn fra tre ulike informanter:

” Vi bare satt der egentlig. På dataen og gjorde det vi hadde fått beskjed om, men det gikk jo egentlig for det meste i facebook da. Det er vel det det går i egentlig.”

”Folk satt på facebook og hørte på musikk og hun satt fremme og strikka liksom.”

”Vi kom inn og så måtte vi sette oss ned, så måtte vi vente med å ta frem PC'en. Så fortalte de hva vi skulle gjøre. Og det eneste vi gjorde der, vi skrev ting, eller vi, de viste sånn ting på tavlen.”

En av informantene fortalte også at han gjorde det godt i de teoretiske fagene. Han var svært interessert i å skrive, samtidig som han hadde bodd et år i utlandet. I norsk og engelsk bad han derfor læreren om å få større faglige utfordringer. Dette førte til at han ble bedt om å lese nettaviser etter at han hadde fullført oppgavene, noe han opplevde som umotiverende og som han sa i fra om til læreren. Da jeg spurte hvordan læreren responderte på dette fortalte informanten:

”Nei, hun sa ingenting hun, hun sa bare det at det er jo ikke hennes feil, at de har jo pensum de følger. Det er jo forståelig også da, men hun kunne jo hvert fall prøvd, latet som om hun brydde seg da, og gitt meg noen oppgaver, det syntes jeg da, hvert fall.”

Til slutt trakk også en av informantene frem at hun opplevde flere av lærerne som nøytrale. Da jeg spurte henne hva hun la i dette begrepet, trakk hun frem at lærerne fremsto som passive og ikke prøvde nok innfallsvinkler for å få henne til å yte mer i skolesammenheng. Ved nærmere analyser er dette et mønster som går igjen i flere av de

andre informantenes uttalelser. Mens alle informantene kunne trekke frem lærere som fulgte med på hva de gjorde, hjalp elevene med oppgaver og formidlet kunnskap på en spennende måte, trakk også mange frem lærere som satt ved kateteret mens elevene holdt på med det de gjorde på egenhånd.

”I matte så viste hun liksom på tavlen hva vi skulle gjøre liksom, og så gikk hun rundt hele tiden, men det er noen lærere som bare sitter der ved kateteret, liksom, og, så da bare sitter vi på facebook.”

Oppsummert sitter man igjen med et klart bilde av at informantene opplevde at lærerne i varierende grad evnet å lede klassen på en god nok måte. De opplevde at undervisningen var ensformig, at læreren ikke klarte å formidle faget på en god nok måte, og at det var høy elevaktivitet i timene. Men kanskje mest overraskende var det tydelige bilde av læreren som passiv deltaker i undervisningen. Man kan undre seg om lærerne i tilstrekkelig grad er klar over deres betydning for elevenes utvikling?

5.8 Oppsummering

Informantene har i mitt arbeid kommet med mange viktige og interessante opplysninger omkring hvordan de opplevde at relasjonen mellom dem og læreren var da de gikk på videregående skole. På tross av at utvalget mitt er relativt lite, vil det likevel være grunnlag for å peke på funn som vil danne grunnlag for drøfting og refleksjon. Jeg vil avslutningsvis i dette kapitlet oppsummere og peke på de funn jeg ønsker å drøfte nærmere i neste kapitel.

- Over halvparten av informantene fortalte om hendelser eller perioder i livet som de opplevde at hadde vært vanskelige å håndtere. Dette handlet om mobbing, bytter av skoler, omsorgsovertakelser og kompliserte familieforhold.
- Det var få mønstre som pekte mot at informantenes opplevelser av relasjonen til læreren på videregående skole var farget av opplevelser de hadde hatt av tidligere lærer-elevrelasjoner. Alle informantene opplyste at de hadde hatt lærere de likte og mislikte.
- Syv av de åtte informantene hadde ikke hatt samtaler med læreren som omhandlet slutting. De hadde verken snakket med læreren om dette før, under eller etter slutteprosessen, og opplyste at de hadde reflektert lite med andre omkring valget de tok. De opplyste også at de kunne ønsket at læreren var mer delaktig i denne prosessen.

- Tre av informantene opplevde at kommunikasjonen med læreren var positiv. Tre opplevde at kommunikasjonen var negativ, mens to av informantene opplevde at de kommuniserte lite med læreren sin. Blant de som opplevde at kommunikasjonen med læreren var positiv, hadde læreren i langt større grad brukt verbal metakommunikasjon som redskap.
- Flere av informantene opplevde seg selv som unge voksne og ønsket å mestre voksenrollen. På den andre siden opplevde de også et behov for lærere som ivaretok dem og tok ansvar for dem.
- Informantene opplevde at lærerne ikke klarte å lede klassen i tilstrekkelig grad. Utestengelse var den mest vanlige konsekvensen for regelbrudd, og de opplevde at lærerne i varierende grad håndhevet vedtatte regler.
- Informantene opplevde at lærerne var uengasjerte i deres måte å formidle faglige tema på. De opplevde at timene bar preg av ensformige arbeidsmetoder, og høy grad av elevaktivitet. Flere av informantene opplevde også at læreren var passiv i undervisningssituasjonen, i form av at de var lite aktive.

6. Drøfting

I dette kapitlet drøftes mine empiriske funn opp mot de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på, og aktuell forskning på feltet. På den måten ønsker jeg å skape en dypere forståelse av problemstillingen min; *Hvilke opplevelser har frafallselever hatt av sin relasjon til læreren?*

Samtidig må det igjen presiseres at formålet ikke i første rekke handler om å undersøke om relasjonsopplevelser var direkte årsak til slutting. Mer sentralt har det vært å undersøke om relasjonen i seg selv har en opplevd verdi for elevene, og hva som kan påvirke denne opplevelsen. Slikt sett har jeg også måtte ta noen valg omkring hvilke funn som blir sentrale å drøfte. Valgene er derimot tatt ut i fra at det er noen mønstre som går igjen blant flere av informantene. At disse funnene har blitt viet mer plass, kan ha ført til at drøftingen bygger på en forenklet fremstilling av datamaterialet, men er sett på som sentrale for å besvare min problemstilling.

6.1 Hadde elevene tilstrekkelige forutsetninger for å fullføre videregående opplæring?

Det er legitimt å spørre seg om alle informantene jeg intervjuet hadde tilstrekkelige forutsetninger for å møte utfordringene de gjorde på videregående skole. Samlet sett danner datamaterialet et bilde av flere ungdommer som er i en utsatt situasjon. Gjennom studier utført av Markussen et al. (2008) påpekes det at sannsynligheten for å gjennomføre videregående skole er påvirket av elevens sosiale bakgrunn. Dette sammenfaller også med en ny studie gjennomført av Nordlandsforskning, hvor man finner at negative erfaringer fra oppvekst og grunnskole øker sjansen for å falle fra i videregående skole (Anvik & Gustavsen, 2012). Dette gjelder også mange av informantene i dette prosjektet. Blant annet handlet det om personlige forhold, omsorgssituasjon og kompliserte familieforhold. Slikt sett har skolen som system og læreren som aktør en kompleks og utfordrende oppgave i møte med disse elevene.

Markussen & Seland (2012) stiller seg undrende til om det går en grense for hva som ligger i skolens makt å gjøre for å redusere frafallet. Dette er også etter min mening et relevant spørsmål å stille, ettersom spørsmålet handler om forhold skolen i mange tilfeller vanskelig kan kontrollere. Kan læreren eller skolen, gjennom gode relasjoner og systematisk arbeid, sørge for at elever ikke slutter på grunn av vanskelige hjemmeforhold?

Kan man sørge for at elever ikke slutter på grunn av psykiske lidelser? Å finne entydige svar på disse problemstillingene er selvsagt vanskelige, og vil variere fra elev til elev. Men det gir på den andre siden et bilde av hvilke forutsetninger som ligger til grunn når læreren møter de ulike elevene.

Samtidig kan det være skjebnesvangert om lærere og skoler kategorisk svarer nei på slike problemstillinger. For da sier man samtidig at man ikke kan gjøre en forskjell i den enkeltes liv. Atferden vi ser blir så overbevisende for oss at vi kun ser personen som utfører atferden. På den måten tillegger vi personen bestemte egenskaper, og legger utilstrekkelig vekt på forhold eller situasjonen omkring (Nordahl, 2011). Her ligger også Lee & Burkam (2003) sin kritikk mot mye av forskningen som er gjort på frafallsproblematikken. Sosiale risikofaktorer handler i stor grad om forhold man ikke kan kontrollere. Så mye av hovedfokuset kan komme til å være på det enkelte individs bakgrunn, forutsetninger og vansker at man glemmer å fokusere på de tingene man faktisk kan gjøre noe med. Klarer man derimot å flytte blikket fra egenskaper ved personer til relasjoner mellom personer, kan vi utvide vår forståelse (Jensen & Ulleberg, 2011). Innenfor frafallsforskningen har mange av årsakene til frafall blitt forklart ved å peke på mangler ved eleven. Eksempelvis har manglende grunnleggende ferdigheter, avvikende atferd og lav motivasjon alle blitt trukket frem som faktorer som kan predikere frafall (Markussen et al., 2008). Klarer man derimot å snu slike faktorer fra å handle om mangler ved eleven til å handle om relasjonelt betingede forhold, ser man også at man som lærer kommer i en posisjon hvor de valg man tar kan ha konsekvenser for samhandlingen med elevene. Tar man utgangspunkt i relasjonen, og forsøker å forstå de ulike forholdene fra dette perspektivet, finner man blant annet at voksne som har god relasjon til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Samtidig kan manglende motivasjon også være et relasjonelt anliggende, i form av at elevens opplevelse av å ha støttende lærere er positivt relatert til elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ved å skape en bredere tilgang til forståelsen av hvorfor elevene opplever skolen som de gjør ser man at årsakene til disse opplevelsene kan tilhøre flere enn eleven. Dermed kan et slikt relasjonelt perspektiv også hjelpe oss til å få en mer kompleks forståelse av frafallsproblematikken.

Både nasjonalt og lokalt rettes det mye fokus mot å redusere frafallet. I 2010 etablerte regjeringen satsingen *Ny Giv – Gjennomføring i videregående opplæring*. Dette handler om å iverksette nye tiltak og forsterke tidligere tiltak for å gjøre flere elever i stand til å gjennomføre videregående opplæring. Blant annet skal flere nye fag opprettes på

ungdomsskolen for å forhindre feilvalg. Man skal kartlegge bedre, og gjøre opplæringen mer praksisnær. Målsettingen med dette er å etablere samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring. Alle disse tiltakene kan ha gode intensjoner, men de skal også gjennomføres. De skal implementeres i skolens og lærernes hverdag. Betydningen av dette påpekes i en systematisk oversikt fra Campbell Colaboration, hvor de har sett på effekten av ulike tiltak for å redusere skolefravall (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011). I dette arbeidet er hovedkonklusjonen at ingen enkelttiltak utpeker seg som særlig bedre enn andre. Det som avgjør om et tiltak fungerer godt, er måten det implementeres på. Slik sett stiller det store krav til hvordan man driver opplæringen, og hvordan man møter elevene. Samtidig stiller det store krav til skolen som system. Dette presiseres i NOU 2009:18, Rett til læring:

”Mye av forskningen på frafall i videregående opplæring studerer hvilke faktorer ved eleven som øker sannsynligheten for frafall. Når over 30 % av elevene ikke når studie- eller yrkeskompetanse, er det imidlertid først og fremst faktorer ved systemet som svikter. Svak gjennomføring må derfor betraktes som en systemfeil.” (NOU 2009:18, s. 172).

I sin artikkel *”Praktisk løsning?”* skriver Sunde & Raaheim (2009b) at søkelyset i større grad bør rettes mot holdninger og verdisyn på alle nivå i utdanningssystemet. Med dette mener de at få problemer blir løst bare ved å sette inn tiltak. Tiltakene får nemlig sitt utspring i relasjonen mellom mennesker. I skolen vil dette ofte skje gjennom relasjonene læreren har til den enkelte elev og til klassen. Da holder det ikke bare med fokus på tiltaket, men også et økt fokus på hvordan man gjennomfører det, og hvilke holdninger man møter elevene med.

Dette synet finner man også støtte for hos Markussen & Seland (2012). I sin diskusjon omkring hvem som skal ha ansvar for å redusere bortvalg, peker de på at skolens hovedansvar blant annet handler om aksept for forskjellighet. Dette presiseres også i Kunnskapsløftet hvor det står at utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre står det at fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger (ibid.). Slik sett knyttes aksept for forskjellighet opp mot begrepene likeverd og mangfold.

Mangfold som begrep er mye brukt, og dukker opp flere plasser i læreplanen. Det handler om at skolen skal være en plass for alle, hvor alle blir sett på som en ressurs. Spørsmålene man derimot også må stille seg er om man makter å skape en slik plass, og

om man har et realistisk bilde av hva dette mangfoldet faktisk innebærer. Min informantgruppe kan sies å representere en liten del av dette bildet. Hva man gjør for at disse elevene skal oppleve seg selv som en ressurs i skolen vil i stor grad handle om hvilke holdninger og verdier læreren møter elevene med. Funn gjort av Sunde & Raaheim (2009a) understreker dette. De fant at elever med en annen kulturell erfaringsbakgrunn enn læreren ofte ikke føler seg sett eller anerkjent i skolen. Deres erfaringer trekkes sjelden frem som verdifulle, og læreres vurdering av elevers prestasjoner i skolen påvirkes av elevers sosiale bakgrunn. Slikt sett kan man argumentere for at det vil være minst like viktig å harmonisere undervisningstilbudet med elevenes tidligere erfaringer, som det er å iverksette organisatoriske tiltak. I min empiri finner man også utsagn som sammenfaller med Sunde & Raaheim (2009a). En av informantene trekker frem lærernes manglende evne til å mestre skolens mangfold:

”Mange lærere vet ikke hva de skal gjøre når de har problemunger i klassen liksom. Istedenfor å prøve å hjelpe så overser de det. Og det syntes jeg er litt dårlig fordi vi prøver jo.”

Å akseptere en elev utelukkende på den måten pedagogen ser eleven, kan innebære en reduksjon av elevens muligheter (Håstein & Werner, 2004). Elevene som utfordrer mangfoldstenkningen vil i mange sammenhenger også være de elevene norsk skole ikke makter å gi et likeverdig tilbud. Dette presiseres i NOU 2009:18, Rett til læring, hvor man påpeker at til tross for at alle har den samme tilgangen til utdanning, har ikke alle i praksis de samme mulighetene til å lykkes. En av årsakene til dette kan nettopp ligge i måten lærerne møter elevene på. Møter man samtlige elever med de samme krav og forventninger både faglig og sosialt, vil man ikke lykkes med å gi alle elever et likeverdig tilbud. Klarer man ikke å se forbi elevenes sosiale bakgrunn og atferd, vil man heller ikke klare å komme i en posisjon til dem hvor man kan skape forandring. Da blir mange tiltak fånyttede, og elevene vil møte få muligheter til å mestre sin skolehverdag.

Kanskje har Markussen & Seland (2012) rett i mange av sine antakelser. Kanskje burde noen av mine informanter vært noen andre enn skolen sitt ansvar. Kanskje burde samfunnet tilbudt dem noe annet i denne fasen av livet, og gitt dem mulighet til å ta videregående utdanning på et senere tidspunkt. På den andre siden er skolen og lærerne prisgitt de elevene de har, og må ta utgangspunkt i det. Da har man krav på å bli møtt som en ressurs, og å bli akseptert for den man er. I flere tilfeller opplevde ikke mine

informanter dette. En av informantene beskriver dette godt når hun forteller om hvordan hun opplevde at læreren så på henne som elev:

”Jeg tror helt ærlig hun ser på meg som veldig sånn, byrde, egentlig. Det var liksom det inntrykket jeg fikk av hun. At jeg var en byrde, og at det var mye ork med å få meg til å fullføre.”

Å ha en slik opplevelse av hvordan læreren betrakter deg som elev kan være utfordrende å bære med seg. Da kan man spørre seg om hvilke tiltak som hadde økt læringsutbytte mest? Og man kan også spørre seg om det var noen av informantene som ikke hadde forutsetninger for å møte den videregående skolen, eller om det var noen av de videregående skolene som ikke hadde forutsetninger for å møte dem?

6.2 Hvorfor snakket ikke læreren med informantene om slutting?

Syv av åtte informanter fortalte i intervjuene at ingen av lærerne hadde hatt samtaler med dem som omhandlet slutting verken før, under eller etter at de sluttet på skolen. De opplyste også at de hadde reflektert lite over valget de tok. Dette funnet var etter mitt syn overraskende og vil derfor være sentralt å drøfte rundt.

En sentral oppgave i skolen er å bidra til at eleven utvikler en kritisk og reflekterende selvinnsikt. Dette vil blant annet handle om å kunne vurdere konsekvensene av ulike handlingsalternativ i en gitt situasjon. Tidligere er det pekt på hvilke konsekvenser det kan få for den enkelte om en ikke fullfører videregående opplæring. Spørsmålet videre er om elevene selv er klar over hvilke konsekvenser det kan få, og om de i så fall er i stand til å ta konsekvensene inn over seg? Noen av informantene mine hadde gjort seg få refleksjoner omkring hvilke konsekvenser frafall kunne få. Noen hadde reflektert rundt de kortsiktige konsekvensene, men ingen reflekterte noe særlig omkring hvilke langsiktige konsekvenser frafall kunne få. Slikt sett ville samtaler med dette som utgangspunkt kunne bidratt til økt refleksjon omkring valgene de foretok.

Man kan også forsøke å drøfte problematikken ut fra lærernes ståsted. Lærerrollen er mangfoldig, og kan også være krevende. Blant annet påpeker Skaalvik & Skaalvik (2012) at lærerne opplever et betydelig tidspress og et økende krav til papirarbeid og dokumentasjon. Dette poengteres også av Utdanningsforbundet (2009), som har utarbeidet en rapport hvor formålet har vært å få frem lærernes stemme når det gjelder hva som kan gjøres for å redusere frafallet. Her trekkes det frem at flertallet av lærerne savner

muligheten til mer tid til elevsamtaler. De opplever også at mye av tiden de burde brukt til elevene går med til ”kontorarbeid”. Disse dilemmaene lærerne opplever å stå i, betrakter Skaalvik & Skaalvik (2012) som handlingstvang. Det innebærer at lærere i de fleste situasjoner har valgmuligheter, og at valgene de tar bør være i samsvar med generelle faglige eller etiske prinsipper. Samtidig skal læreren samarbeide med både elevene, kollegaene, ledelsen, foreldrene, og eksterne etater. Slikt sett kan læreren oppleve å befinne seg i et krysspress mellom ulike oppfatninger, ønsker og forventninger til hvordan hun eller han skal utføre arbeidet. Det fører også til at læreren må reflektere rundt hvilket grunnlag de har for de valgene de tar til enhver tid. I et slikt bilde blir eleven svært sentral. Skaalvik & Skaalvik (2012, s. 17) presiserer dette eksplisitt: Arbeidet med elevene er det sentrale i lærerrollen, og alt annet må vurderes ut fra om det fremmer lærernes arbeid med eleven. Slikt sett kan man argumentere for at samtaler som omhandler elevens fremtid på skolen bør få forrang for mange av de andre oppgavene som stjeler lærernes tid. Samtidig blir det et spørsmål om anerkjennelse, og hvordan man forvalter den makten man har i form av lærerrollen.

6.2.1 Kunne samtaler ført til dypere refleksjon?

Tidligere har det blitt trukket frem at en opplevelse av å være synlig som elev i relasjon til læreren, samt at ens behov blir tatt på alvor, kan fungere som et bortvalgsforebyggende tiltak (Markussen et al., 2006). For å forstå hva det vil si å være synlig, kan man trekke paralleller til Schibbyes (2009) forståelse av anerkjennelse. Slik hun ser det dreier anerkjennelse seg om å se og verdsette det mennesket den andre er og hva han eller hun opplever i sitt innerste. Dette forutsetter at man evner å ta den andres perspektiv og å sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Å lytte til den enkelte blir dermed helt sentralt innenfor denne tenkningen, i den forstand at man er åpen for den andre. Som jeg har pekt på opplevde de fleste av mine informanter at de ikke snakket med læreren sin om at de ønsket å slutte på skolen. Med andre ord ble det ikke skapt rom for lytting slik jeg har beskrevet det. Årsaken til at slike samtaler ikke fant sted har jeg ikke grunnlag for å si noe om. På den andre siden kan jeg drøfte rundt hvilke konsekvenser samtaler basert på anerkjennelse kunne fått.

Å gå inn i den andres opplevelsesverden bygger på et ønske om å forstå hvordan ting ser ut fra den andres opplevelsesbakgrunn. Når man legger til grunn en systemisk forståelse av lærer-elevrelasjonen innebærer dette at man forstår det enkelte individ som en

aktør hvor hans eller hennes virkelighetsoppfatninger danner grunnlag for ulike ønsker, verdier og mål, som vi igjen velger våre handlinger ut i fra. Med andre ord er det disse virkelighetsoppfatningene man prøver å forstå eller finne meningen til. Problemet er derimot at man ikke har direkte tilgang til andres virkelighetsoppfatninger. Den eneste måten å skaffe seg slik kunnskap på, er å snakke med vedkommende (Nordahl, 2010). Når kun en av informantene opplyser å ha hatt samtaler hvor læreren har satt seg inn i den enkeltes opplevelser, kan det bety at de fleste lærerne som er omtalt i denne avhandlingen vanskelig har kunnet få kunnskap om hva det betydde for den enkelte elev å slutte, hvordan de har opplevd det, og hva de ønsket å oppnå ved å slutte på skolen.

Innenfor den dialektiske relasjonsteorien er likeverdighet et sentralt begrep. Dette innebærer at den enkelte har lik rett til sin opplevelse, og at man er ekspert på denne opplevelsen (Bae, 1996). På den andre siden innebærer det samtidig at man ikke skal vurdere den enkeltes opplevelse. Slik datamaterialet mitt viser, er det ulike og komplekse årsaker til at elevene valgte å slutte. Likeverdighet vil i en slik sammenheng handle om at den enkelte eksempelvis får lov til å oppleve at han eller hun sluttet fordi skolen var kjedelig. Problemet oppstår derimot når så få av lærerne forsøkte å forstå elevens opplevelse. For har man da hatt en reell rett til å oppleve skolen som man har gjort, eller har denne opplevelsen bare blitt oversett?

Slik jeg ser det kunne lærerens ønske om å forstå elevenes opplevelser ut fra en grunnleggende likeverdig holdning ført til økt refleksjon hos den enkelte elev. For i samspillet hvor både læreren og eleven samtaler om elevens opplevelser, kan begges bevissthet utvides. Det fører til at begge får et utvidet opplevelsesfelt og økt informasjon (Schibbye, 2009). Når så mange av informantene opplever å ikke ha reflektert noe særlig rundt valget de tok, er det kanskje en konsekvens av nettopp dette. De har ikke fått hjelp til å reflektere rundt valget sitt, og de har ikke måttet ta stilling til eller argumentere for sin egen opplevelse. Man skulle kanskje tro at om man gav den enkelte elev rett til en opplevelse av å ønske å slutte på skolen, så ville langt flere ta dette valget. Men kanskje er det også stikk motsatt, slik Schibbye (2009) beskriver det når hun sier at det å få lov til å ha en opplevelse er det som gjør at det er mulig å forandre opplevelsen. Hadde man i større grad klart å møte noen av mine informanter med denne undrende holdningen, hadde man i større grad skapt rom for å oppleve deres følelser, hadde man kanskje også i noen tilfeller klart å forandre den enkelte elevs opplevelse. Det bringer meg inn på lærerens forvaltning av sin maktposisjon.

6.2.2 Maktutøvelse som fremmer utvikling?

I møte med andre mennesker vil man alltid ha mer eller mindre av den andres liv i sin makt (Løgstrup, 2008). I skolesammenheng innebærer denne utfordringen at læreren evner å vurdere om hans maktutøvelse fremmer vekst og utvikling hos den enkelte (Bergem, 2000). På den måten gjør maktperspektivet seg gjeldende ut fra kunnskapen om at så få av informantene drøftet avgjørelsen om å slutte på skolen med læreren sin. Kanskje var det slik at det ved den enkelte skole var sosialrådgivers ansvar å ha samtaler med eleven hvor slutting var tema. På den andre siden vil jeg argumentere for at læreren i form av sin maktposisjon ovenfor eleven i større grad burde deltatt i slike samtaler. For vil det være til det beste for eleven om læreren, som i utgangspunktet har ansvar for relasjonens kvalitet, ikke deltar i slike samtaler?

Slik det fremkom i mine funn kunne informanten som hadde hatt inngående samtaler med læreren hvor slutting var tema, gjøre seg flere refleksjoner rundt hvorfor hun sluttet. Dette betyr ikke nødvendigvis at informantens refleksjonsnivå sto og falt på lærerens delaktighet. Men det sammenfalt også med en av de andre informantene som etter intervjuet opplevde å ha fått en større innsikt i de valgene han tok. Ut fra lærernes perspektiv skulle man også tro at de kunne ha lært noe av en slik prosess. De kunne i større grad få oppklart hvorfor eleven ønsket å avslutte skolegangen. Samtidig kunne det fremmet deres egen utvikling, som kunne hjulpet dem i lignende situasjoner på et senere tidspunkt.

Ser man dette i sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn, kan man undre seg om det lå en bevisst eller underbevisst forventning fra lærerens side om at den enkelte informant ville falle fra utdanningsløpet. Slik jeg viste til i empirikapitlet pekte en av informantene på en lærers oppfatning av at det var ”*akkurat det samme om jeg sluttet eller ikke, for jeg hadde mistet så mye.*” I et maktperspektiv kan man argumentere for at dette er et syn hvor informanten blir definert som en som ikke kan klare det. Dette kan også underbygges ved å sitere en av de andre informantene:

- I: Jeg fikk jo beskjed om at jeg like greit kunne slutte på skolen fordi at jeg kom til å stryke på eksamen. Og i fag.*
- F: Hvordan opplevde du det da?*
- I: da hadde jeg bare lyst å gi opp egentlig.*

Spørsmålet blir da om læreren allerede har gjort seg opp en oppfatning om at eleven på et tidspunkt kommer til å falle fra? Om det er slik, vil det også få følger for måten læreren opptrer ovenfor eleven (Hundeide, 2003). Om ikke disse informantene i utgangspunktet

hadde en oppfatning av at de ikke ville klare å fullføre, førte det nok til at de begynte å se seg i lys av lærerens oppfatninger. Man kan da undre seg om de hadde en reell mulighet til å klare å fullføre, eller om sluttingen kan forstås som en rasjonell handling sett ut fra de virkelighetsoppfatningene de hadde?

Videre kan man drøfte hvorvidt disse uttalelsene forekom innenfor en referanseramme hvor det at informantene sluttet var en forventning. For informantene jeg har sitert, kan det virke slik. Informantenes opplevelse innebærer at læreren har definert dem som for faglig svake til å fullføre utdanningen. På den måten har kanskje ikke læreren opplevd det som betydningsfullt å ta initiativ til eller å delta i samtaler hvor slutting var tema. På den andre siden kan det også hende at læreren opplevde sluttingen som en konsekvens av faglig tilkortkomning.

Svarene på problemstillingene som her er tatt opp vil vanskelig kunne besvares fullt ut uten at man også hadde snakket med lærerne. Kanskje var det slik at systemet var organisert på en måte som gjorde at læreren ikke hadde ansvar for å gjennomføre samtaler som omhandlet slutting. Kanskje har lærerne en helt annen opplevelse av hvordan disse prosessene forløp, og kanskje gjorde de som best de kunne i en hektisk hverdag. Men på tross av dette vil informantenes opplevelser være ekte for dem. Det innebærer at noen av dem opplevde seg utdefinert fra skolen allerede før de sluttet, og at de opplevde at læreren ikke tok tak i denne problematikken. På den måten kan man også se årsak til slutting fra et til nå noe ukjent perspektiv, hvor den enkelte lærer og skolen som system kan spille en viktig rolle i forhold til hvilke opplevelser elevene sitter igjen med etter at de har sluttet på skolen.

6.3 I posisjon til elevene?

Slik kommunikasjonsbegrepet er definert i denne avhandlingen vil et relasjonsperspektiv være grunnleggende, og begrepet bygger på en antakelse om at kommunikasjon tjener å etablere, opprettholde og forandre relasjoner (Eide & Eide, 2007). Mine funn peker på at tre av de åtte informantene opplevde kommunikasjonen med læreren som god. Årsakene til dette vil være mangfoldige, men reiser også noen spørsmål. Blant andre fremhever Nordahl (2010) at lærere som har god relasjon til elevene er i *posisjon* til dem. Med dette mener han at man har tilgang til eleven, at man har lett for å snakke med den enkelte og at man kan stille krav. Samtidig presiserer han at både lærer og elev vil kunne ha store muligheter til å komme til enighet ved utfordringer som både er knyttet til skolefaglig

læring og sosial utvikling. På den andre siden må man da spørre seg i hvilken posisjon informantene opplevde at læreren sto i?

Et gjennomgående trekk blant informantene som opplevde negativ kommunikasjon med læreren var gjentatte beretninger om negative relasjonsbudskap. I kommunikasjon mellom mennesker vil vi alltid kommunisere på ulike nivå (Ulleberg, 2004). Parallelt med det faktiske innholdet i samtalen, kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser forholdet mellom oss (ibid.). Dette gjøres ofte gjennom eksempelvis kroppsspråk, bevegelser, tempo og lydnivå. Gjennom et slikt kommunikasjonsperspektiv kan man også tenke seg at det noen ganger vil kunne oppstå misforståelser og konflikter av ulik karakter, slik det er vist til i min empiri. Noen av informantene viste til en opplevelse av at lærerne noen ganger hadde liten tiltro til dem. Denne opplevelsen vokste frem gjennom lærerens kroppsspråk, trykk og rytme i måten de kommuniserte på. På den måten kan man argumentere for at kommunikasjonen kunne fremstå som utydelig, og vanskelig for informantene å tolke. Baltzersen (2008) viser på sin side hvordan man kan bruke verbal metakommunikasjon som redskap for å skape en mer tydelig kommunikasjon. I den anledning bruker han Løpstrups tanker for å argumentere for sitt syn. Baltzersen (2008) påpeker at mange konflikter skyldes at partene har ulike forventninger til hva de vil ha ut av en samtale. Når den ene parten ikke får sine forventninger innfridd, vil også veien til konflikt være kort. Dette betyr derimot ikke at den ene behandler den andre dårlig, og at partene ikke vil hverandre det beste. Slikt Baltzersen (2008) peker på, kan det like godt handle om at partene ikke er tilstrekkelig oppmerksomme på at konflikten handler om skuffede forventninger. Sitatet hvor en av informantene beskriver en vurderingssituasjon med læreren kan tolkes inn i en slik ramme:

”Når vi var alene, når hun gikk gjennom prøven min, hvis hun spurte meg et spørsmål, istedenfor liksom hinte litt til det på en måte, hjelpe meg litt til å finne svaret, så var det liksom pang, du er dum, dette kan ikke du liksom.”

Mens informantens forventning kanskje handlet om å få hjelp til å forstå det faglige innholdet, gikk lærerens forventning mer i retning av å vurdere hva informanten hadde fått til. På den måten vil grunnlaget for en konflikt kunne skapes, på tross av at det i utgangspunktet ikke var en uttalt uenighet. Så kan man argumentere for at slike kommunikasjonsmønstre ikke nødvendigvis trenger å være betydningsfulle i lengden. Problemet oppstår derimot om man til stadighet kommer i slike situasjoner. Da vil relasjonen mellom partene kunne utvikle seg i negativ retning, noe man i større grad kan

unngå om man har tydeligere uttalte forventninger til hverandre og til hva man vil ha ut av en samtale.

Videre ble god kommunikasjon spesielt karakterisert ved at informantene og lærerne hadde samtaler om samtaleforholdet. Flere av informantene som fortalte om dette, kunne også fortelle om krangler og uenigheter med læreren. Forskjellen var derimot at man i forkant eller etterkant tok seg tid til en samtale hvor tema var hvordan de snakket sammen. Slik kan en samtale om forholdet være både fruktbart og avklarende (Ulleberg, 2004), samtidig som relasjonen utvikler seg. Jeg vil også argumentere for at denne formen for verbal metakommunikasjon vil kunne føre til at læreren kommer i bedre posisjon til elevene, og at den kan danne grunnlag for en tillitsfull kommunikasjon. I de fleste relasjoner vil det fra tid til annen oppstå uenigheter eller konflikt, som potensielt vil kunne ha negativ innvirkning på relasjonen. Men man kan også argumentere for at konflikter kan føre til at relasjonen mellom partene blir nærere. Etter min mening avhenger dette derimot av om læreren evner å fremstå som et ”virkelig menneske” (Kristiansen, 2005). I enhver samtale, og dermed også konflikt, vil det være til stede en form for selvutlevering. Spørsmålet omhandler heller i hvilken grad man utleverer seg. Baltzersen (2008) hevder at denne selvutleveringen kanskje kommer klarest til uttrykk når man innrømmer å ha gjort noe dumt. Slikt kan også læreren i en konfliktsituasjon bruke selvutleveringen som sin styrke, for eksempel gjennom å beklage ordbruk, sinne eller lignende. Samtidig vil man bringe frem noe i eleven. For når man selv innrømmer egen svakhet, blir det også ofte lettere for den andre parten å gjøre de samme innrømmelsen (ibid.). Samtidig er det i denne sårbarheten, og ikke selvhevdelsen, at relasjonene blir styrket (ibid.). En slik innrømmelse av egen svakhet kommer frem da en av informantene forklarte hvordan læreren forholdt seg til henne da hun hadde vanskelige perioder:

- I: ”Av og til sa han at han ikke forsto helt hva jeg snakket om, men at han prøvde så godt han kunne å forstå. Han forsto godt at jeg ikke ville snakke om faren min.”*
- F: ”Gjorde det noe syntes du, at han ikke forsto alt?”*
- I: ”Nei. Jeg syntes det bare var godt at han tok seg tid til å høre etter selv om han ikke forsto.”*

På dette grunnlaget kan man også forstå hvordan noen av lærerne som er omtalt klarte å komme seg i en posisjon til informantene som førte til konstruktiv kommunikasjon. Det bringer også på banen et interessant perspektiv når det gjelder lærerens egen refleksjon rundt kommunikasjonen med elevene.

Å være et ”virkelig menneske”, slik Kristiansen (2005) beskriver det, knytter seg også til problematikken rundt de informantene som opplevde at de ikke kommuniserte så mye med læreren sin. Slik hun beskriver begrepet handler det nettopp om at man er en nærværende person som både lytter og ser den enkelte elevs behov. Særlig opplevde en av informantene at han ikke i tilstrekkelig grad ble sett av læreren sin. Samtalene de hadde sammen knyttet seg hovedsakelig til hans faglige arbeid, mens de ikke hadde samtaler om verken hans interesser, hvordan han opplevde skolen, eller hvorfor han vurderte å slutte. Samtidig vil dette også måtte betraktes som kommunikasjon. Alt kommuniserer, sier Ulleberg (2004), og fenomener tolkes og gis mening i vårt møte med verden. På den måten blir også samtalen vi *ikke* tok kommunikasjon som gir den enkelte part utallige tolkningsalternativ. Som lærere, og mennesker, kan vi med andre ord ikke melde oss ut av kommunikasjonen med andre mennesker. På samme måte kan man løfte dette opp og drøfte hvordan skolen som system kommuniserte til denne informanten. Når en elev avslutter skolegangen er det flere enn læreren som er involvert, og de har ulikt ansvar. Likevel opplevde informanten at ingen av de involverte partene hadde full oversikt over hvorfor han ønsket å slutte, og hva de kunne ha gjort for å hjelpe han i fortsettelsen. Ut fra dette perspektivet tolket informanten sin forståelse av skolen, og aktørene han møtte i dette systemet. Samtidig forteller det noe om hvilken posisjon både lærere og skolen sto i, og hvilke forutsetninger de hadde for å skape endringsprosesser hos denne informanten.

6.4 Lærerens betydning for selvstendighetssøkende ungdommer

I empirikapitlet presenterte jeg funn hvor informantenes ønske om å fremstå som selvstendige individ ble satt opp mot deres ønske om lærere som støttet dem, lyttet til dem og tok vare på dem. Videre stilte jeg spørsmålsteget ved om det kunne ligge noe i dette krysningspunktet. Man skulle kanskje tro at selvstendighetssøkende unge mennesker var mer opptatt av å fremme sin egen uavhengighet og sine egne rettigheter. Slikt sett kan dette fremstå som et paradoks. Men samtidig vil jeg forsøke å drøfte rundt hvilke faktorer som kan være utslagsgivende i en slik søken.

Skaalvik & Skaalvik (2012) presiserer at det endelige målet for skolens opplæring er at elevene skal bli selvstendige og i stand til å ta styring over sitt eget liv. Med andre ord blir skolens hovedoppgave å bidra til selvstendigjøring. På den andre siden kan det være vanskelig å peke på hva skolen konkret skal gjøre for å oppfylle denne oppgaven. Ungdommer på videregående skole vil være i en identitetsmessig endringsprosess hvor de

går fra å betraktes som barn til voksne, og hvor spørsmålet om hvem ”jeg” er og bør være vil spille en sentral rolle for den enkelte. Derfor blir det sentralt å drøfte hva læreren kan bidra med for å skape personlige endringer som gagnar den enkelte. Kristiansen (2005) fremhever lærerens betydning i så måte. I sin drøfting av ulike tillitsvarianter fremhever hun at lærerens væremåte vil være av stor betydning dersom det i skolen skal finne sted undervisnings- og oppdragsprosesser som også skal inkludere endringer av mer personlig art.

Kristiansen (2005) bruker Buber sine tekster til å presisere og diskutere betydningen av begrepet ansvar. Tillit blir til i møter mellom spesifikke personer. Dermed vil tillitsforholdet også introdusere et ansvar som må forstås som noe større enn at en kun opptrer som dømmende instans. Ansvar vil i denne sammenheng handle om å svare på øyeblikkets tiltale, og på den måten uttrykke deltakelse i den enkeltes liv. Dette innebærer samtidig at man ikke kan velge å være ansvarlig, men at tillit utvikles ved at man tar det ansvaret som deltakelse i den andres liv innebærer (ibid.). Dette mønsteret fant jeg også i mitt materialet. Den opplevelsen informantene satt igjen med når det gjaldt tillitsforholdet til læreren, var i stor grad avhengig av i hvilken grad læreren hadde tatt det ansvaret som deltakelse i den andres liv innebærer. Nyansene i hva dette i praksis kan innebære kommer spesielt frem fra informanten som hadde hatt to klasseforstandere på videregående, og som hadde en del fravær. Mens den ene læreren fremsto som overrasket hver gang informanten møtte opp, opplevde informanten at den andre læreren var langt mer nærværende i hennes liv. På den måten fremsto læreren i større grad som en som lukket opp og påtok seg ansvaret, noe som igjen førte til at informanten opplevde at dette var en lærer som ville henne vel (ibid.). Man ser altså at de holdningene og handlingene man viser i møte med den enkelte kan være svært utslagsgivende for hvilke opplevelser man sitter igjen med, samtidig som det gir svært ulike grunnlag å gå ut i fra i sin søken etter selvstendighet. Velger man dermed å delta og være seg bevisst det ansvaret man har som lærer, vil alt som hender kunne legge veien åpen for vorden av barns karakter (Kristiansen, 2005, s. 169).

Samtidig er Kristiansen (2005) opptatt av at ansvaret bygger på en tiltale fra den enkelte. Etter min mening bygger også denne tiltalen på en forventning om ivaretagelse, som er svært sentral i Løgstrup (2008) sin tankegang. I det en elev tiltaler læreren sin vil han samtidig utlevere seg, som igjen stiller læreren overfor valget mellom omsorg og ødeleggelse. Her finner vi også Løgstrups (2008) fordring om å ta vare på det av vår nestes liv som vi har i vår makt. Et slikt møte vil som jeg har beskrevet tidligere preges av to forhold. For det første dreier det som om at læreren anser elevens tillit som en gave. Dette

innebærer ikke at læreren skal forvente noen gjenytelse, men at man viser respekt for giveren ved å ta vare på denne gaven. For det andre dreier det seg om uselvishet. Det innebærer at man i tillitsforholdet har den andre i tankene, og kan ses som et uttrykk for at den makten som finnes, brukes på en måte som kommer den andre til gode (Kristiansen, 2005). Eksempler på hvordan tiltalen preges av en forventning om ivaretagelse kommer også til uttrykk hos informantene. Blant annet gjør det seg særlig gjeldende da den ene informanten forteller om hvordan hun søkte trøst hos læreren etter at hun hadde opplevde hjemmesituasjonen som vanskelig. I sin tiltale til læreren ønsket hun omsorg, men ble møtt på en måte som hun opplevde som kald. Dette viser også hvordan Løgstrup og Bubers tanker befester seg i måten læreren i dette tilfellet svarer på elevens tiltale. Samtidig mener jeg eksempelet gir et godt bilde av hvor skjørt tillitsforholdet mellom lærer og elev noen ganger kan fremstå. Umiddelbar tillit oppstår ikke som et resultat av en systematisk prosess, men som en sideeffekt når noen særlige menneskelige kvaliteter praktiseres (Kristiansen, 2005). Med andre ord er det lærerens holdninger og handlinger i møte med den enkelte som blir avgjørende for om man klarer å vinne elevenes tillit. Videre fremstilles den umiddelbare tillitsvarianten som en stadig interaktiv konstituering (ibid.). For at den enkelte ikke skal oppleve ensomhet og mørke, må tillitsrelasjonene stadig skapes og re-skapes. Da blir det sentralt at lærerne er seg bevisst den store vekten som legges på deres ansvar i en tillitsrelasjon.

Eccles & Roeser (2011) viser til at opplevelsen av emosjonell støtte fra læreren er synkende når elevene går fra barneskolen og over til ungdoms- og videregående skole, og mener at dette kan være problematisk på flere måter. Særlig mener de det er problematisk siden læreren i dagens mobile samfunn kan være en viktig rollemodell ved siden av foreldrene. Videre problematiseres det også at læreren er særlig viktig for elevene når det oppstår faglige og sosiale vanskeligheter. Med det empiriske grunnlaget denne drøftingen bygger på kan man langt på vei være enige i disse problematiske sidene. På tross av at alle informantene jeg har snakket med sluttet, kommer det frem tydelige forskjeller i forhold til hvordan de opplevde at læreren støttet dem og tok ansvar for dem både før og etter at de sluttet.

Hvorfor denne opplevelsen av emosjonell støtte fra læreren er synkende oppover i skolesystemet kan diskuteres fra flere perspektiv. Men sett fra et systemperspektiv kan man tenke seg noen kontekstuelle faktorer som spiller inn. I dagens skole gjør målstyringsprinsippet seg mer og mer gjeldende. Tanken bak dette prinsippet er at skoler og skoleeiere i større grad skal ansvarliggjøres. Staten definerer mål og rammevilkår, mens

skoler og skoleeiere gjøres ansvarlig for resultatene (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Som vi ser vil dette kunne ha store innvirkninger på hvordan læreren i praksis gjennomfører jobben sin, og hvilke krefter som styrer utførelsen av den. Bullough Jr. (2011) er svært kritisk til at et slikt prinsipp blir styrende i skolen. Han mener blant annet at det bygger på mistillit til og kontroll av lærere. Videre sier han at når relasjoner kun blir verdsatt for det de produserer, så vil relasjonene endres fra å være en autentisk relasjon, til å bli en vurderende relasjon. Da ser vi at ansvaret i relasjonen får en ganske annen betydning enn den Kristiansen (2005) legger til grunn i sin forståelse av begrepet. Ansvar forstått som svar på øyeblikkets tiltale, på hva som blir sett, hørt og følt i det konkrete øyeblikk blir byttet ut mot et ansvar forstått som en dømmende instans. Slik kan vi også forstå at relasjonen mellom lærer og elev kan bli mer distansert, i motsetning til det behovet elevene har for emosjonell støtte. I en slik distansert relasjon vil det nødvendigvis også være vanskelig å bidra til unge menneskers selvstendigjøring.

I min drøfting av ansvarsbegrepet har jeg lagt vekt på den spontane og den umiddelbare tillitsvarianten som Kristiansen (2005) presenterer. Hennes modell for tillit i undervisning og oppdragelse er hentet fra familiesfæren. Man kan tenke seg at en slik form for tillit vil være klart annerledes enn den som oppstår i en vurderende relasjon. Samtidig reiser det spørsmål rundt hvor langt man som lærer skal strekke seg i en relasjon – skal man ta rollen som mor eller far, med ansvaret det innebærer? Kristiansen (2005) presenterer her begrepet ”sikker base”, som kan fungere som en trygg havn som barn kan gå ut i verden fra. Samtidig mener hun at læreren kan fungere nettopp som en slik base, og at den kan fungere som en forsikring for den enkelte hvor de opplever trygghet og hvor de kan oppsøke hjelp. Videre hevder Kristiansen (2005) at et slikt relasjonelt fundament kan skapes innenfor de muligheter som en undervisningskontekst gir. Det sentrale i dette er at elevene vet at de har en lærer som er der for dem. En av informantene opplevde at læreren ofte var seg bevisst det ansvaret han hadde:

”Han kommer liksom å snakker. Han viser at han bryr seg, og når de viser at de bryr seg så får du en smule tillit. Når han viser da at han hjelper deg med ting og alt sånn. Han forklarer at du kan komme til han hvis det er noe galt. Da vil det skape tillit fra meg at jeg har noen å snakke med.”

Etter min mening kan dette også skape rammer som fremmer selvstendigjøring. For selvstendighet handler i stor grad om å prøve seg frem. Om å våge, men også om å feile. Da kan det for noen være helt sentralt at man er trygg på at noen tar en i mot om man

faller, og at man har noen å snakke med. På den måten kan læreren være den personen som gir eleven mot til å prøve. *"Ved sitt konkrete nærvær bidrar læreren til å utvikle elevens tillit til verden slik at de (sammen med andre) kan bli deltakere i en felles utviklings- og skapelsesprosess"* (Kristiansen, 2005, s. 238).

I denne delen av drøftingen har selvstendighet og ansvar vært sentrale begreper. Jeg har diskutert ulike forståelser av begrepet ansvar, og hvilke konsekvenser forståelsen av begrepet kan få for relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Mitt empiriske materialet har blitt brukt for å eksemplifisere hvilke konsekvenser dette har hatt for den enkelte elev. Helt sentralt å få frem har særlig vært betydningen av lærerens holdninger og handlinger i møte med den enkelte. Hvilke valg man tar i den enkelte situasjon, og på hvilke måte man reflekterer over valget, vil ha stor betydning for om det skal finne sted prosesser i skolen som også inkluderer endring av mer personlig art. Klarer man å fremstå som en lærer som tar ansvar og vil den andre vel, vil også veien til selvstendighet gjøres langt enklere for den enkelte elev.

6.5 Læreren som leder og didaktiker

Flere steder i denne avhandlingen har jeg påpekt den betydelige vekten forskningen legger på lærerens evne til å lede og undervise klasser (Hattie, 2009; Nordahl et al., 2005; Nordenbo et al., 2008). Samtidig har det blitt fremhevet hvor kompleks en undervisningssituasjon kan fremstå, i form av at det fordrer oppmerksomhet rettet mot mange forhold på samme tid (Plauborg et al., 2010). I den empiriske delen av avhandlingen viste jeg til at informantene var nokså samstemte i sin karakteristikk av de ulike læreres evne til å lede og undervise klassene. De opplevde at lærerne ikke klarte å lede klassen i tilstrekkelig grad, og at lærerne fremsto som uengasjerte i sin måte å formidle faglige tema på. Til slutt opplevde flere av informantene læreren som passiv i undervisningssituasjonen. På tross av at lærerne i denne studien ikke har fått komme med sine synspunkter og opplevelser leder denne oppsummeringen frem til spørsmålet om hvorvidt læreren selv er klar over sin betydning for elevenes sosiale og faglige utvikling?

6.5.1 Er læreren klar over sin betydning?

Blant informantenes fortellinger og eksempler er det flere sitat som gjør at man kan stille spørsmål rundt hvorvidt lærerne som er omtalt har erkjent og reflektert over sin egen rolle

og betydning. Spesielt gjør dette seg gjeldende gjennom informantene som opplevde at ”...klassen ledet seg selv...”, og informanten som skildret lærerne sine som nøytrale i måten de fremsto. Linder, Nordahl & Hansen (2012, s. 20) peker på lignende funn når det gjelder læreres oppfatning av egen rolle. Her vises det til et notat fra Kommunernes Landsforening, hvor det kommer frem at kun 12 prosent av lærerne mener det er de selv som har størst betydning for elevenes innstilling til skolen. En slik oppfatning, om den er statistisk holdbar, vil ha konsekvenser for hvilke holdninger elevene blir møtt med, og er stikk i strid med forskningen som er vist til i denne avhandlingen.

Samtidig kommer det også frem at det etterlyses mer kompetanse hos lærerne. I Buland, Havn, Finbak & Dahl (2007) sitt arbeid fremheves det blant annet at faglærerne etterlyser mer kompetanse på det å utvikle evne til å se eleven. Samtidig viste det seg at det å utvikle kompetanse og holdninger hos kontaktlærerne var det som ”*har hatt mest effekt når det gjelder forebygging av frafall*” (s.13). Lignende finner vi hos Utdanningsforbundet (2009) hvor lærere etterlyser mer tid til kompetanseheving i ulike fag. Når det er sagt, må disse utsagnene også ses opp mot TNS Gallup (2008) sine funn, hvor de har undersøkt læreres syn på forskning. Her kommer det frem at de fleste lærerne oppfatter at ”*forskning kan være for abstrakt til å passe inn i skolens arbeidsmetode og at pedagogisk forskning for sjelden behandler spørsmål som er viktige for lærernes daglige virke*” (s.7). Ut fra disse sprikende synspunktene kan man drøfte hvilke konsekvenser det kan få for lærerens evne til å lede elevene, og for det enkelte møte mellom lærer og elev.

Nordahl (2007) bruker systemteori som forståelsesramme når han forsøker å drøfte undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter i denne. Her hevdes det at læreren alltid vil ha et handlingsrom avhengig av hvordan han eller hun iakttar sin omverden. Videre pekes det på at valgene man tar i stor grad vil handle om å redusere undervisningens kompleksitet og skape større oversikt. En måte å mestre dette på, er i følge Nordahl (2007) å redusere kompleksiteten ved kompleksitet. Sagt på en annen måte innebærer det å bli mer kompleks som individ gjennom å øke sin kunnskap og erfaring. På den måten vil også omverden fortone seg mindre kompleks. I et undervisningsforløp vil det alltid oppstå situasjoner man ikke har planlagt. Det betyr at ledelse er en situasjonsbestemt aktivitet. Valgene man tar vil gjøres på det erfarings- og kunnskapsgrunnlaget man besitter. Med økt kunnskap og erfaring vil man med andre ord kunne gjøre situasjonen mindre kompleks gjennom at man kan ta i bruk ulike ledelsesstrategier, eller gjennom at man har opplevd lignende situasjoner før.

I den videre diskusjonen presenterer Nordahl (2007) tre ulike kunnskapsmessige grunnlag som læreren tar sine valg ut fra. Disse kaller han erfaringsbasert, brukerbasert og forskningsbasert kunnskap. Den erfaringsbaserte kunnskapen legger til grunn et subjektivt syn. Det innebærer at læreren legger private erfaringer og oppfatninger til grunn for sine valg. Den brukerbaserte kunnskapen knytter seg til de erfaringer elever og foreldre har fra opplæringen, mens den forskningsbaserte kunnskapen er generalisert kunnskap som er utviklet gjennom forskningsbaserte utviklingsprosjekter og evalueringer. Samtidig advarer Nordahl (2007) mot, og går langt i å antyde, at lærerne i for utstrakt grad baserer seg på erfaringsbasert kunnskap når de foretar sine valg i undervisningen. På dette punktet får han også støtte fra Haug (2012), som hevder at lærerkollegiet i større grad er sosialt og praktisk enn faglig.

Uten å kunne konkludere kan man i det minste drøfte hvorvidt man også finner antydninger til et erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag i mitt empiriske materiale. Blant annet hevdet flere av informantene at *"klassen ledet seg selv"*. Ut fra systemperspektivet innebærer dette at det har fått etablere seg strukturer og mønstre i klassen som skaper en opplevelse av at elevene selv utøver kontrollen. Hvis klassen leder seg selv, innebærer det at læreren ikke gjør det. Det vil igjen ha innvirkning på undervisningen, tilpasningen og lærerens mulighet til å mestre klassens mangfold. Samtidig vil det ut fra et forskningsbasert kunnskapssyn være innlysende at lærerens måte å lede klassen på vil ha stor innvirkning på den enkeltes læringsutbytte. Videre kom det frem at elevene hadde en opplevelse av at uro og uønsket atferd ble møtt med ensformige strategier. De som var urolige ble bortvist fra klasserommet. Slike opplevelser kan man tolke som en måte å utøve kontroll på, eller å opprettholde lærerens posisjon i klassen. Informantene kom med mange eksempler på hvordan de opplevde at læreren opprettholdt kontrollen i klassen. Særlig påpekte en hvordan læreren kan sies å ta i bruk erfaringsbaserte metoder for å skape ro i klassen:

"Han begynte å brøle da. Sant. Han kjeftet med en gang. Sto og slo i bordet da, med bøker. Sto bare å klakket et par ganger, liksom. Så sto han å så stygt på alle, og så måtte vi jo bare jobbe videre. Så var det stille i ti minutter da, sant."

Et slikt kontrollperspektiv presenteres også av Nordahl (2000), som viser til at lærerens opplevelse av kontroll er den faktoren som i størst grad forklarer lærerens valg av arbeidsmåter. På den måten ser vi altså at egeninteresser får forrang for alternative løsningsmetoder. Samtidig kan det argumenteres for at eksempelvis bortvisning er en

kulturelt akseptert, og mye brukt sanksjonsmåte. Det betyr ikke derimot at bortvisning i alle henseender er galt. Bruk av slike sanksjonsmåter kan være tatt i bruk ut fra en erfaringsmessig tanke om at det er effektivt. Poenget er at slike erfaringer også er private, og baserer seg på et fåtall av mange muligheter av valg i de ulike situasjoner (Nordahl, 2007), i motsetning til Marzanos (2009) oppfordring om balanserte innfallsvinkler i møte med uønsket atferd.

Til slutt opplevde også informantene at lærerne i varierende grad håndhevet vedtatte regler. Flere av informantene fortalte om elevmedvirkning i forbindelse med utarbeidelsen av klassereglene. På den andre siden vil dette arbeidet være fånyttet om reglene ikke følges opp, repeteres og evalueres (Ogden, 2009). Et av hovedproblemene som ble påpekt var antallet lærere som hadde undervisning i de ulike klassene. Flere av informantene hadde ulike lærere i de fleste fag. Dette førte til at de ulike lærerne hadde ulike oppfatninger av klassereglene og håndhevelsen av dem. Slik ser vi også at reglene i beste fall blir håndhevet ut fra ulike forskningsbaserte kunnskapsgrunnlag, om ikke erfaringsbaserte. Samtidig reiser det spørsmål om i hvilken grad de ulike skolene hadde en velutviklet kollektiv kultur, som kunne bidratt til å lette samarbeidet i lærerteamet, og til å øke lærerens trygghet på egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Samlet sett kan ikke denne argumentasjonen konkludere med at lærerne har behov for mer kunnskap, men den kan i en viss grad styrke andre studier som konkluderer i samme retning (Jmf. Buland et al., 2007; Utdanningsforbundet, 2009). Elever i møte med lærere som tar sine valg utelukkende ut i fra erfaringsbasert kunnskap vil være prisgitt at disse valgene har relevans for deres læring og utvikling. Vil derimot flere elever møte lærere som tar sine valg ut fra forskningsbasert kunnskap vil det med større sikkerhet kunne bidra til mer læring, bedre relasjoner, forebygging av frafall og en mer profesjonalisert lærerrolle.

6.5.2 Undervisning som favner mangfoldet?

Man kunne kanskje forvente at informantene jeg møtte skulle fremstå som umotiverte og indignerte over ikke å ha mestret kravene de møtte i videregående skole. Således kan det nok i noen tilfeller også være fristende å rette årsaken mot andre enn en selv, og i første omgang læreren. I noen grad fremsto flere av informantene som skuffet over ikke å ha klart seg gjennom skolen, samtidig som noen av elevene hadde motivasjon for å fortsette på et annet studietilbud. På den andre siden fremsto også flere av informantene som

overraskende balanserte i sin beskrivelse av undervisningen. De fleste kunne fortelle om flinke lærere som de hadde hatt, samtidig som hovedbudskapet var samstemt og klart – det var lærerens evne til å formidle de ulike fag og tema som gjorde undervisningen spennende og interessant.

I både faglige og politiske kretser har det vært en økende debatt når det gjelder vektlegging av teoretisk og praktisk arbeid i skolen. Særlig har diskusjonen dreiet rundt begrepet yrkesretting. I NOU 2008:18, *Fagopplæring for fremtida*, defineres yrkesretting blant annet som at *”fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse.”* (s. 80). Målet med yrkesrettingen er å gjøre opplæringen mer relevant for yrkeslivet, samtidig som man antar at den skal oppleves mer interessant for elevene. Man finner også Klafkis (2000) tanker igjen i denne diskusjonen. Den fordrer etter min mening at læreren i sin undervisning søker å gjøre innholdet meningsfullt for elevene, gjennom at de skal se fagets relevans for deres fremtidige yrke. Faren er derimot om dette begrepet forstås som at man skal legge vekk arbeidet med teori, og i større grad konsentrere seg om praktisk arbeid. Denne bekymringen støttes også av Sunde & Raaheim (2009b). De hevder at det har blitt et ganske utbredt syn at umotiverte elever fungerer som et bilde på at elevene mangler evner å interessere seg for å sette seg inn og forstå teoretisk undervisning. Samtidig viser Hernes (2010) til at næringslivet også advarer mot at begrepet yrkesretting forstås som mindre teoretisk opplæring. Her påpekes det spesielt at den enorme teknologiske utviklingen man ser fører til at kravene til teoretisk kunnskap er blitt enda strengere.

Det problematiske med yrkesrettingsdebatten oppstår når Hernes (2010) setter likhetstegn mellom yrkesretting og motivasjon. I sin redegjørelse hevder han at manglende yrkesretting fremtrer som at elevene er umotiverte og teoritrotte. Det problematiske i dette er at det etter min, og informantenes oppfatning, ikke nødvendigvis er selve yrkesrettingen som gjør undervisningen meningsfull, men lærerens evne til å formidle de faglige tema. For i følge informantene var det ikke i første rekke temaene de ble undervist i som var uinteressante. I langt større grad var det lærerens evne til å engasjere, skape spennende debatter, fortelle historier og gjøre at de forsto det som ble formidlet som avgjorde om de opplevde teorien som interessant og motiverende. Slikt sett blir det problematisk å redusere diskusjonen om didaktikk og motivasjon til å handle om i hvor stor grad man evner å yrkesrette undervisningstimene. Etterspørselen blant informantene var i langt større grad relasjonell, i form av en undervisning som evnet å ta utgangspunkt i deres forutsetninger og erfaringer. En av informantene som kom inn på hvordan timene ble yrkesrettet, pekte

nettopp på at yrkesrettingen hverken førte til mer engasjement eller motivasjon for hans del:

”I en helt normal skoletime fikk vi noen oppgaver liksom. I norsken for eksempel skulle vi skrive en stil. Om Espen som går på bygg, og så skal han bygge et hus, sant. Tømmerhus, må du finne ut hvilke materialer han bruker. Så må du skrive, å så skal du sende inn, liksom da. Så var dét oppgaven vi hadde liksom.”

I følge informantene var det i første rekke her deres kritikk mot undervisningen lå, og som etter min mening også frembringer en mer mangfoldig diskusjon, hvor hva som anses som god undervisning får forrang for i hvor stor grad man evner å yrkesrette undervisningen.

Videre kan man tolke informantenes utsagn som om undervisningen bar preg av ensformighet hvor elevene i stor grad arbeidet med individuelle oppgaver. Et slikt mønster er godt dokumentert i forskningen. Nordahl (2007) peker på flere studier som indikerer at undervisningen i skolen er ensartet, og observasjoner viser at den er preget av rutiner og lite variasjon. Særlig peker Haug (2012) på forhold som sammenfaller med informantenes utsagn. Han hevder at undervisningen bærer preg av mye elevaktivitet og oppgaveløsning, med relativt svak oppfølging fra lærerens side. Blant annet trakk informantene frem at lærerne brukte mye tid bak kateteret, noe som førte til at de ikke opplevde å få den oppfølgingen de hadde behov for. Konsekvensen av at slike arbeidsformer blir den dominerende metoden, er at den fungerer bedre for noen enn for andre (ibid.). Flere av informantene opplevde å streve med de teoretiske fagene, og trengte hyppig og direkte oppfølging. Denne oppfølgingen opplevde de ikke å motta i tilstrekkelig grad, og konsekvensen ble at de var lite aktive. Denne manglende opplevelsen av oppfølging kan skyldes flere faktorer. Haug (2012) presenterer manglende tid som et alternativ. Som følge av at elevene jobber med individuelle oppgaver, rekker ikke læreren å følge opp alle i tilstrekkelig grad. Et annet alternativ som flere av informantene presenterte, er at læreren brukte tiden fremme ved kateteret, eller bak dataskjermen. En av informantene fortalte også om en lærer som hadde med strikketøy i undervisningen. Intensjonen med slike arbeidsformer er at elevene skal være aktive og arbeide ut fra best mulige vilkår, samtidig som læreren følger den enkelte opp (ibid.). Om faktumet er slik informantene forteller, har det derimot ført til en motsatt effekt, hvor verken læreren eller elevene i særlig grad blir aktive. Dette skaper videre en virkelighet hvor man kan få dypere forståelse for elevenes motivasjonsproblemer, som også beskrives godt av Haug (2012). Han sier at elever som strever ikke klarer å bruke den omfattende friheten til å engasjere seg i oppgavearbeidet.

De får problemer med aktivitetsnivået, og motivasjonen kan svikte. Blant informantene var det påfallende få historier om autentiske mestringsopplevelser, og det kunne virke som om noen av de grunnleggende motiverende faktorene manglet i elevenes hverdag. Eksempelvis opplevde få elever at inspirerende undervisning dannet grunnlaget for indre motivasjon. Flere opplevde at utstrakt arbeid med individuelle oppgaver førte til lave mestringsforventninger, kanskje som en følge av tidligere og nåværende erfaringer med mestring i skolen. Samlet sett kan det virke som om denne snevre inngangen til bruk av metoder i undervisningen kun favnet deler av mangfoldet. Kanskje kan det også være slik at man i for liten grad har sett metoden i forhold til elevenes forutsetningen for å arbeide med den? På den måten gir det oss også en dypere forståelse av hvilke mekanismer som virker inn på elevenes motivasjon, enn den Hernes (2010) presenterer. Den er i langt større grad relasjonell, i form av at man i interaksjon med andre kan skape forventninger og indre driv i forhold til det man arbeider med.

Spørsmålet som er diskutert kan også ses opp mot begrepet tilpasset opplæring, et begrep som i seg selv er komplekst og mye diskutert. Haug & Bachmann (2007) trekker også frem at det er politisk skapt, noe som gjør at det kan være vanskelig å overføre til praktisk bruk. I denne sammenheng legges en vid forståelse av begrepet til grunn, gjennom at det fokuseres på de generelle kvalitetene ved undervisning og opplæring (ibid.). Tilpasset opplæring blir praktisert i klasserommet eller på andre læringsarenaer der en tar hensyn til mangfoldet i elevenes forutsetninger på individ- og gruppenivå (Berg & Nes, 2007). Spørsmålet blir om man etter elevens oppfatning har klart å gjennomføre en opplæring som tar hensyn til mangfoldet? En tolkning man kan gjøre ut fra informantenes utsagn, er at opplæringen verken favner om de svakest eller sterkest presterende elevene. Dette kan ha sammenheng med arbeidsmetodene som er diskutert over, og at de sterkeste elevene mangler utfordringer, mens de svakeste elevene mangler oppfølging. Blant annet trakk jeg frem at en av informantene mestret de teoretiske fagene godt, og at han ønsket flere faglige utfordringer. Dette tok han opp med både lærer og kontaktlærer uten at han opplevde at det i tilstrekkelig grad ble tatt tak i. På dette grunnlaget kan man også tolke det dit hen at lærerne ikke i tilstrekkelig grad så tilpasset opplæring som et redskap for at elevene skulle lære best og mest mulig (Berg & Nes, 2007). Et sitat hentet fra denne informanten kan styrke en slik antakelse:

”Nai, jeg har jo nevnt til han da, det der at jeg ikke lærer noe, og da har han jo komt med den der at det driter han i, at du rett og slett bare må gjøre det som jeg får beskjed om å gjøre.”

Samtidig kan slike uttalelser tolkes opp mot Nordahls (2007) beskrivelser av hvilke kunnskapsmessige grunnlag læreren tar sine valg ut fra. Brukerbasert kunnskap knytter seg som kjent til de erfaringer foreldre og elever har fra opplæringen. Slik det kommer frem fra informanten, og fra annen forskning, kan det derimot tyde på at elevenes erfaringer i liten grad blir tatt hensyn til i undervisningen (Nordahl, 2003). På den måten vil også mulighetene for differensiering og tilpasning reduseres, samtidig som det blir et relasjonelt anliggende. Skal eleven oppleve fagstoffet som engasjerende, er det sentralt at interaksjonen mellom lærer og elev fører til at eleven blir aktiv og deltakende i arbeidet med det (Peder Haug & Bachmann, 2007).

Det sentrale i denne delen av drøftingen har vært å løfte frem informantenes opplevelse av læreren som avgjørende for at de opplevde undervisningen som meningsfull og motiverende. Deres utsagn kan derimot tolkes i retning av at lærerne ikke i stor nok grad klarte å skape undervisningssituasjoner som favnet om mangfoldet i klassen. Det sentrale i denne diskusjonen har vært at læreren i sitt handlingsrom og interaksjon med klassen har kunnet påvirke informantenes motivasjon og lærelyst. Ut fra informantenes opplevelser er det i dette spenningsfeltet undervisningen gjøres meningsfull eller meningsløs.

7. Avslutning

Denne avhandlingen kan ikke komme med noen generalisert konklusjon om hvordan frafallselever opplever skolen og lærerne. Avslutningsvis vil jeg derimot forsøke å oppsummere de funn og drøftinger som er gjort. En del av den nasjonale og internasjonale forskningen har blitt kritisert for å være for individorientert, og at man i utilstrekkelig grad har undersøkt hvilken innvirkning tilbudet elevene møter i videregående skole har på frafallet (Eriksen, 2011). Videre har det blitt påpekt at det man karakteriserer som sosiale risikofaktorer i mange sammenhenger er faktorer man i skolen kan få gjort lite med (Lee & Burkam, 2003). Årsakene til at dette perspektivet har fått et slikt fotfeste innenfor forskningen kan være mangfoldige, samtidig som Hovdhaugen, Frølich & Aamodt (2008) påpeker at det kan ha å gjøre med at det er et perspektiv som er enklere å undersøke enn institusjonsperspektivet.

Denne avhandlingen har derimot forsøkt å tilbringe et noe bredere perspektiv. Med utgangspunkt i systemperspektivet og høyst relasjonelle faktorer, har jeg forsøkt å si noe om hva som ifølge informantene skjer *etter* at de har begynt på videregående skole. Dette gir oss etter min mening et bilde som kan være mer sammensatt og komplekst enn det som i tidligere sammenhenger er presentert.

Informantene i dette materialet kan sies å representere et lite bilde av det store mangfoldet man finner i dagens skole. Spørsmålet blir om man i den yrkesfaglige skolen har pedagogisk personale som i tilstrekkelig grad er kompetent til å håndtere dette mangfoldet? Og hva kunne vært konsekvensen dersom flere av informantene hadde opplevd seg selv som en ressurs i klassen? Hva kunne skjedd om flere av lærerne hadde snakket med informantene om slutting, og hjulpet dem til å reflektere rundt valget de tok? Hva kunne skjedd om flere av informantene hadde opplevd lærere som var i posisjon til dem, som tok ansvar for dem og ivaretok deres behov? Hva kunne skjedd om flere hadde opplevd en undervisning som favnet om hele det store mangfoldet i skolen? Kunne da kanskje flere av dem klart det?

Dette er spørsmål man med rette kan stille, og som kan underbygges av ulike forskning. Anders Bakken (2009) har i en rapport undersøkt om foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus har like stor betydning for elevenes karakterer på alle skoler. I denne sammenheng vil det være sentralt å trekke frem en av hans hovedkonklusjoner:

”Rapporten viser at det er sammenheng mellom læringsmiljø og skolens eget bidrag til elevers skoleprestasjoner, men det er på skoler hvor læringsmiljøet er spesielt godt at elevers resultater i særlig grad avviker positivt... Trolig er sammenhengen mellom læringsmiljø og resultater årsaksmessig kompleks slik at spørsmålet handler om hvordan man kan skape gode sirkler, hvor ledelse, lærere, skolens kontekst og elevers opplevde læringsmiljø sammen bidrar til å skape gode resultater.” (Bakken, 2009, s. 77)

Bakkens konklusjon er også interessant i et frafallsperspektiv fordi den i langt større grad inkluderer forhold som skolen er i stand til å gjøre noe med, og som vil få sitt utspring i møte mellom den enkelte lærer og elev. Samtidig skiller den i tydeligere grad mellom hva som kan predikere frafall og hva som er årsaken til det. Dette kan også ses i sammenheng med funn gjort av Utdanningsforbundet (2009). Her trekkes det frem hvilke konsekvenser økt fokus på relasjonelle forhold kan få i sammenheng med frafall:

”Den elevgruppen som ikke gjennomfører videregående opplæring er i alle hovedsak de ungdommene som trenger ”noe ekstra”... Det oppleves av yrkesfaglærerne å være elever som med litt ekstra tilrettelegging, litt mer oppmerksomhet, litt tettere oppfølging og litt mer ressurser kan få betydelig økte muligheter for å gjennomføre videregående opplæring.” (Utdanningsforbundet, 2009, s. 59)

Dette utsagnet, sammen med flere andre i denne avhandlingen, fører til et mer nyansert bilde av frafall som en kompleks problematikk. Et mer nyansert bilde er også viktig. For konklusjoner gjort i forskningen skaper holdninger i skolen. Disse holdningene tar lærere med seg i møte med elevene. Etter min oppfatning blir det da problematisk om slik forskning utelukkende fokuserer på individuelle forhold, hvor lærerens og skolens oppgave blir å reparere elevene (Nordahl et al., 2005). Et mer nyansert bilde kan i større grad fremme spørsmål om hvordan vi møter disse elevene, hva vi gjør for å skape gode læringsmiljø og hvordan vi gjør opplæringen meningsfull.

Samlet sett kan denne avhandlingen gi et lite bilde av hvordan noen elever opplevde relasjonen til læreren sin mens de gikk på videregående skole. Samtidig vil den etterspørre mer forskning omkring årsaker til frafall. Etter min mening vil det være sentralt å gjennomføre forskningsprosjekter som har en bredere tilgang til forståelsen av hvorfor så mange faller fra i videregående opplæring. Det vil være sentralt å få mer kunnskap om hvilke faktorer i skolen som påvirker frafall, og hvilken betydning lærer-elevrelasjonen har (Cornelius-White, 2007). Forhåpentlig vil slik forskning føre til en skolegang som for langt flere vil oppleves som meningsfull.

Litteratur

- Andersen, P. (2006). Introduktion: At skabe rum for læring. I: P. Andersen (Red.), *Klasse- og læringsledelse*. København: Unge Pædagoger.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (NF-rapport nr. 13/2012). Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 01.11.2012 fra: <http://www.nav.no/Om+NAV/Om+NAV/-+Ikke+slipp+meg!.325195.cms>
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I: B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA Rapport 8/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 22.10.2012 fra: <http://www.nova.no/id/19835.0>
- Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*. (NIBR-rapport 2004:19). Oslo: Norsk institutt for by- og regionsforskning. Hentet 30.09.2012 fra: <http://www.nibr.no/filer/2004-19.pdf>
- Baltzersen, R. K. (2008). *Å samtale om samtalen: veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I: G. D. Berg & K. Nes (Red), *Kompetanse for tilpassa opplæring. Artikkelsamling*. (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L. & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Hentet 07.01.2013 fra: http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf
- Bullough Jr., R. V. (2011). Hope, Happiness, Teaching, and Learning. I: C. Day & J. C.-K. Lee (Red.), *New Understandings of Teacher's Work Emotions and Educational Change*. (s. 15-30). New York: Springer. Hentet 18.12.2012 fra: <http://www.springer.com/978-94-007-0544-9>
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. Hentet 13. 01. 2012 fra: <http://www.jstore.org>
- Créton, H., Wubbels, T. & Hooymayers, H. (1993). A System Perspective on Classroom Communication. I: T. Wubbels & J. Levy (Red.), *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. (s. 1-12). London: The Falmer Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dobson, S., Hansen, O., Nordahl, T., & Qvortrup, L. (2011). Leder: Hvordan reduserer vi frafaldet i uddannelsesystemet? *Paidia: Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis* (02), 4-7.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). School and Community Influences on Human Development. I: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Red.), *Developmental Science. An Advanced Textbook*. (s. 571-643). New York: Psychology Press. Hentet 15.10.12 fra: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/EcclesRoeser2011.pdf>
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ercikan, K. & Roth, W.-M. (2006). What Good is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Eriksen, E. M. (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk* (09), 4-10.
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet 15.02.2012 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Kostnader%20av%20fracfall.pdf>
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet 15.02.2012 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Frafall%20og%20arbeidsmarkedstilknytning_SØF.pdf
- Fossland, T. M., & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frøseth, M. W., & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I: E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 69-90). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlag.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2012). Korleis er kvaliteten i opplæringa? I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring : ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpassa opplæring. Artikkelsamling*. (s. 15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03). Oslo: FAFO. Hentet 10.01.2012 fra: <http://www.faf.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Hovdhaugen, E., Frølich, N. & Aamodt, P. O. (2008). *Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. (Rapport 9/2008). Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og

- utdanning. Hentet 14.01.2013 fra
<http://www.nifu.no/Norway/Publications/2008/NIFU%20STEP%20Rapport%209-2008.pdf>
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I: I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 165-187). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn. På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jørgensen, C. H. (2010). Frafald i de danske ungdomsuddannelser. I: E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. (s. 19-62) København: Nordisk Ministerråd. Hentet 31.03.2012 fra
<http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-517>
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng - med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht: Springer.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. Hentet 13.01.2012 fra <http://www.jstore.org/>
- Linder, A., Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Littlejohn, S. W. (1999). *Theories of Human Communication* (6. utg.). Albuquerque: Wadsworth Publishing Company.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (3. utg.). Viborg: Gyldendal.
- Manger, T., Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. (2010). Sammendrag: Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden. I: E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. (s. 11-19). København: Nordisk Ministerråd. Hentet 31.03.2012 fra
<http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-517>
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole (01)*. 10-15.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående*

- opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Rapport 13/28). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 05.10.2009 fra:
<http://www.nifu.no/Norway/SitePages/PublicationDetails.aspx?PublicationID=439>
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (Rapport 3/2006). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 29.11.2011 fra:
<http://www.nifu.no/Norway/SitePages/PublicationDetails.aspx?PublicationID=319>
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (Rapport 6/2012). Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og innovasjon. Hentet 21.05.2012 fra:
<http://www.nifu.no/Norway/SitePages/PublicationDetails.aspx?PublicationID=795>
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelse, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn* (Rapport nr. 18-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet 22.02.2012 fra:
http://brage.bibsys.no/hhe/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_11016
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (03), 231-243. Hentet 18.02.2012 fra: <http://www.idunn.no/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass. John Wiley & Sons. San Francisco. 169-193.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*. (NOVA rapport 13/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 12.01.2013 fra: <http://nova.no/id/583.0>
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. Et situasjons- og systemisk perspektiv på tilpasset opplæring. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpassa opplæring. Artikkelsamling*. (s. 55-68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*.
- NOU (2008:18). *Fagopplæring for framtida*.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I: C. M. Everton & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 685-710). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. Paper prepared for the Conference, "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" Harvard University. Hentet 12.01.2012 fra: <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2007). *Syv av ti oppnår studie- eller yrkeskompetanse*. Hentet 15.02.2012 fra: <http://www.ssb.no/vgogjen/arkiv/art-2007-09-20-01.html>
- Støen, J., Tinnesand, T., & Tveitereid, K. (2010). Frafall eller frastøting i videregående skoler? Hentet 02.05.2012 fra: <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Frafall-eller-frastoting-i-videregaende-skoler-/>
- Sunde, E., & Raaheim, A. (2009a). "Jeg hadde en dårlig lærer" - En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (05), 356-366. Hentet 20.10.2012 fra: <http://www.idunn.no/>
- Sunde, E., & Raaheim, A. (2009b, 3. desember). Praktisk løsning? *Klassekampen*, s. 27. (Motatt på mail).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TNS Gallup (2008). *Lærere og forskning - Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole*. Oslo: TNS Gallup. Hentet 08.01.13 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Lærernes%20syn%20på%20forskning.pdf>
- Tveit, A., Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNI-C. (2009). *Frafald på gymnasiale uddannelser - en undersøgelse af frafald på de gymnasiale institutioner foretaget i foråret 2009. Del 1*. Hentet 02.04.2012 fra: <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-gymnasiale->

-
- uddannelser/~~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/Laaste%20mapper/PDF09/Nyheder/091023_Frafald_paa_de_gymnasiale_uddannelser_del_1.ashx
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet. (2009). *Frafall fra fagopplæring - slik yrkesfaglærere ser det*. (Rapport 1/2009). Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet 17.10.2012 fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Videregaende/Publikasjoner/Rapporter/Frafall-fra-fagopplaring---slik-yrkesfaglarere-ser-det/>
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskaplige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E.E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth*. (Campbell Systematic Reviews 2011:8). DOI: 10.4073/csr.2011.8
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hoomayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Teacher Behavior. I: T. Wubbels & J. Levy (Red.), *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education* (s. 13 -28). London: The Falmer Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonskriv/samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Grete Dalhaug Berg
Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 06.03.2012

Vår ref:29640 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29640

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Frafall i videregående opplæring, og relasjon mellom lærer og elev

Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder

Grete Dalhaug Berg

Mats Torgerstuen Hovland

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

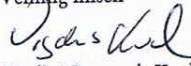
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. 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, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.04.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Mats Torgerstuen Hovland, Sirivegen 6, 5516 HAUGESUND

Avdelingskontorere / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29640

Formålet er å undersøke hvordan elever som har sluttet på videregående skole opplevde sin relasjon til lærerne ved skolen. Utvalget består av ca 10 elever som har sluttet i den videregående skolen.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet som tilfredsstillende utformet.

Data innhentes gjennom personlig intervju. Lydopptak av intervjuet behandles på pc. Datamaterialet vil være knyttet til direkte personidentifiserende opplysninger via kode som viser til en koblingsnøkkel.

Personvernombudet forstår det slik at det ikke er viktig for formålet å registrere tredjepersonsopplysninger, jf. telefonsamtale 06.03.12. Vi anbefaler derfor at prosjektleder ber informantene omtale lærere på en slik måte at de ikke kan identifiseres ifm intervju. Vi gjør oppmerksom på at dersom personidentifiserende opplysninger om tredjeperson skulle fremkomme, må disse personene informeres om prosjektet.

Prosjektleder har oppgitt at intervjuguiden som forelå 05.03.12 ikke er ferdig utformet. Personvernombudet legger til grunn at endelig intervjuguide er i tråd med den foreløpige intervjuguiden. Vi ber om å få tilsendt endelig utgave før datainnsamlingen starter.

Personvernombudet legger til grunn at bruken av privat pc er i tråd med Høgskulen i Volda sine rutiner for informasjonssikkerhet.

Iht. informasjonsskrivet skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 01.04.13. For at datamaterialet skal være anonymt, må lydopptak og direkte personopplysninger (navn, e-postadresse og telefonnummer el.) slettes og eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger (bakgrunnsopplysninger som skole, alder og kjønn) slettes eller grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg heter Mats Torgerstuen Hovland og er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Volda. Temaet for min oppgave er hvordan elever som har sluttet på videregående opplevde sin relasjon til lærerne ved skolen.

For å finne ut av dette trenger jeg å snakke med ungdommene selv. Jeg ønsker å intervju 10 ungdommer som har sluttet på videregående skole i år. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplevde å ha det på skolen, og hvordan du følte relasjonen til læreren var.

Når vi snakker sammen vil jeg bruke båndopptaker og ta notater. Intervjuet vil vare omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er helt frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ca. 1. April 2013.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på 40481419, eller sende en e-post til mats.hovland@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Grete Dalhaug Berg på telefon 952 43 464/ 700 75 355.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste A/S.

Med vennlig hilsen
Mats T. Hovland
Sirivegen 6
5516 Haugesund

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av lærer-elev relasjoner og ønsker å stille til intervju.

Signatur Telefonnummer

Foresattes samtykke:

Signatur

Vedlegg 3

Intervjuguide

* Det vil stilles oppfølgingsspørsmål når dette føles nødvendig.

* Det vil fremheves for informanten at han/hun ikke skal nevne navn eller andre ting som kan identifisere læreren det snakkes om.

Innledende spørsmål

1. Hva heter du?
2. Hvor gammel er du?
3. Hvilke interesser har du?
 - Hva liker du å gjøre på fritiden?
 - Fikk du brukt disse sidene av deg selv på vgs?
4. Hva gjør du på i dag?
 - Har du jobb?
5. Har du gjort deg noen tanker om fremtiden?

Om skolehistorien

6. Hvordan opplevde du det å gå på skolen?
 - Hvordan opplevde du det å gå på barneskolen?
 - Hvordan opplevde du det å gå på ungdomsskolen?
 - Var det noen fag du likte godt?
 - Var det noe du syntes var vanskelig?
7. Hvordan opplevde du det å gå på videregående skole?
 - Hvilken linje gikk du på?
 - Hadde du mye fravær?
 - Hvordan ble du møtt av læreren når du begynte på vgs?
 - Hvordan var klassen du gikk i?
 - Hadde du noen venner i klassen?
8. Har du noen tanker om hvorfor du valgte å slutte på videregående skole?
 - Hvordan reagerte læreren når han/hun fikk vite at du skulle slutte? (anerkjennelse)
 - Hadde du samtaler med læreren din om at du skulle slutte på skolen? (anerkjennelse)
 - Er det noe du kunne ønske læreren skulle gjort annerledes?
 - Hva syntes foreldre/foresatte om at du sluttet på videregående?
 - Var det noe foreldre/foresatte kunne gjort annerledes?

Om relasjoner

9. Hvordan opplever du at ditt forhold til lærere har vært når du har gått på skolen?
 - Barneskolen
 - Ungdomsskolen
 - Videregående skole
10. Kan du huske en lærer du har hatt som du likte godt?
 - Hvordan vil du beskrive han/henne?

- Hva gjorde at du likte han/henne?
- 11. Kan du huske en lærer som du ikke likte?
 - Hvordan vil du beskrive han/henne?
 - Hva gjorde at du ikke likte han/henne?
- 12. Hva opplever du som en god relasjon til læreren?
 - Hvordan syntes du en lærer skal være mot elevene sine?
- 13. Hvordan er en god relasjon til en lærer?
- 14. Hva vil du at en lærer skal gjøre slik at du kan merke at han/hun bryr seg om hvordan det er å være deg?
- 15. Har du opplevd å bli dårlig behandlet av en lærer? Kan du gi noen eksempler på det?

Om makt og definisjonsmakt

- 16. Hva gjorde læreren din for å bli kjent med deg når du startet på videregående skole?
 - Hvordan?
- 17. Nå skal du få et hypotetisk spørsmål som kanskje er vanskelig å svare på, men hvordan tror du læreren din vil beskrive deg som person?
- 18. Hvordan vil du beskrive læreren din?

Om kommunikasjon med læreren

- 19. Hvordan opplevde du at kommunikasjonen mellom deg og læreren din var?
 - (Hvis dårlig) Hva gjorde læreren for å endre på dette?
- 20. Hendte det noen gang at du og læreren din var uenige om noe eller kranglet?
 - Hvordan opplevde du de situasjonene?
 - Hva gjorde læreren for at dere skulle skvære opp?
- 21. Hendte det at dere snakket sammen utenfor undervisningen?
 - Hva snakket dere om?
- 22. Hendte det at dere snakket om hvordan kontakten mellom dere var?
 - Hvis ja, hva syntes du om det?
 - Hva snakket dere om?
 - Hvis nei, burde dere det, og hadde det hatt noen betydning?

Om tillit til læreren

- 23. Hvis du skulle forklart hva tillit er, hvordan ville du forklart det?
- 24. Hvordan opplevde du at tilliten var mellom deg og læreren din?
- 25. Opplevde du at læreren forsto deg?
 - Hvordan kan du merke det?
- 26. Opplevde du at du kunne stole på læreren din?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- 27. Kunne du snakke om eller ta opp ting som var vanskelig?
 - Sosialt/faglig
 - Hvordan opplevde du at læreren reagerte da? (anerkjennelse)
- 28. Opplevde du at du ble tatt på alvor?
- 29. Hva gjorde læreren for at du skulle ha tillit til han/henne?

Om ledelse og didaktikk

- 30. Kan du fortelle litt om en vanlig skoletime i den klassen du gikk i? (didaktikk)
 - Hvordan opplevde du timene på skolen?

31. Hvordan opplevde du at læreren ledet klassen?
32. Stilte læreren krav til deg?
33. Hvilke forventninger følte du læreren hadde til deg?
34. Hadde dere tydelige regler i klassen?
35. Hva skjedde hvis reglene ikke ble fulgt?
36. Hvordan syntes du læreren oppmuntret elevene i klassen til å arbeide?
37. Hendte det noen ganger at klassen var urolig? Hva gjorde læreren da?

Om motivasjon/mestring

38. Hvilke forventninger hadde du da du begynte på vgs?
 39. Hvordan vil du beskrive din motivasjon for skolen?
 40. Hva er tror du kan være årsaken til det? (om den var god/dårlig)
 41. Hva gjorde læreren din for å motivere klassen til arbeid?
 42. Hva gjorde læreren for å motivere deg?
 43. Hva motiverer deg?
 44. Hvordan trivdes du i klassen?
 45. Hvilket fag likte du best? Hva var det som gjorde at du likte dette?
 46. Var det noen lærere eller elever du så opp til?
-
47. Er det noe annet du har lyst til å fortelle?