

Astrid T. Kjelsnes

En god lærer bryr seg

Hva gjør lærere i den videregående skolen
for elever med risiko for frafall?

Masteroppgave i spesialpedagogikk



Trondheim, høsten 2014

Pedagogisk institutt



Innhold

Sammendrag	5
Forord	7
1. Innledning	9
2. Teori	13
2.1. Inkludering	13
2.2. Tilpasset opplæring	15
2.3. Opplæringsomsorg	16
2.4. Relasjon	16
2.5. Autonomistøttende læringsmiljø	18
2.6. Mestring og motivasjon	20
2.7. Kjønn og frafall	21
3. Metode	23
3.1. En fenomenologisk studie	24
3.2. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	24
3.3. Valg av skoler	25
3.4. Valg av deltakere/informanter	25
3.5. Forskning i «egen bakgård»	25
3.6. Kommentarer til intervjuguiden	26
3.7. Forskerens ståsted – etiske vurderinger	27
3.8. Forforståelse	28
4. Presentasjon av resultater	29
4.1. Relasjon	30
4.1.1. Elev-lærer-relasjonen	31
4.1.2. Lærersamarbeidet	36
4.2. Kompetanse	41
4.2.1. Kompetanse om tilpasset opplæring	41

4.2.2. Når elever har med seg negative erfaringer fra grunnskolen	45
4.3. Profesjonsbegrepet hos lærere	46
5. Avslutning	51
Referanser	57
A. Intervjuguide	59

Sammendrag

I 1994 fikk vi lovfestet rett til videregående opplæring. Siden den gang har ca. 1/3 av elevene falt fra og ikke fullført videregående utdanning. Det er i seg selv ikke noe galt med å velge en annen vei til yrkeslivet enn videregående opplæring – problemet er at sannsynligheten er stor for at man også faller utenfor ordinært arbeidsliv.

Karaktersnittet man går ut med fra ungdomsskolen har stor betydning for om man har risiko for frafall i videregående skole. Opptak til videregående opplæring skjer i stor grad på bakgrunn av karakterer. Dette gjør at elever med svake karakterer har en tendens til å hope seg opp på enkelte studieretninger og/eller skoler. Den bagasjen elevene har med seg gjennom ti år i grunnskolen utgjør en rammefaktor som lærerne i den videregående skolen ikke har mulighet til å endre. Men er det tenkelig at frafallet har å gjøre med at opplæringen i den videregående skolen ikke er inkluderende nok?

Det er utarbeidet flere strategier for å motarbeide risiko for at elever faller fra i den videregående skolen, slik som bl.a «Ny giv»-prosjektet og «Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR)». Felles for disse strategiene er at de har en tilnærming til utfordringene på et systemnivå. Fra Hattie (2009) veit vi at læreren og lærerens interaksjon med elevene er det som har sterkest effekt på elevenes faglige utbytte.

Denne oppgavens problemstilling tar derfor utgangspunkt i hvilke strategier læreren kan bruke i klasserommet i den daglige undervisningen for å motarbeide frafall og spør: Hva gjør lærere i den videregående skolen for elever med risiko for frafall?

Problemstillingen søkes besvart ved kvalitative intervjuer med lærere i den videregående skolen i Trondheim, som underviser klasser med opphoping av elever i risikozonen for frafall, og finner at vekt på å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev både kan være en beskyttende faktor mot frafall og et grunnlag for at læring kan finne sted.

Forord

Til mine tre barn – Embla, Eir og Trym – måtte dere få omsorgsfulle og dyktige lærere. Spesielt takk til Eir, som ivrig fulgte med på mamma sine forelesninger i tre uker, og Trym som lekte tålmodig rundt i stua mens mamma skreiv. Takk til min mann Kenneth for korrekturlesing, oppgaveteknisk hjelp og trilleturer med sønnen mens jeg intervjuet lærere. Takk til Elin for korrekturlesning. Takk til Nisrin for barnepass. Takk til lillebror, Lars, som har laget det grafiske uttrykket. Takk for veiledningen Ole Halvard og Marit. Og takk til mine elever som flittig jobbet med prosjektoppgaver mens jeg tok hjemmeeksamen.

1

Innledning

I 1994 fikk vi lovfestet rett til videregående opplæring. Siden den gang har ca. 1/3 av elevene falt fra og ikke fullført videregående utdanning, med en liten nedgang de siste fem årene (SSB, 2014). Det er i seg selv ikke noe galt med å velge en annen vei til yrkeslivet enn videregående opplæring – problemet er at sannsynligheten er stor for at man også faller utenfor ordinært arbeidsliv (St.meld. nr. 44 (2008–2009), 2009, s. 13–14).

St.meld. nr. 44 (2008–2009) påpeker at ungdomsskoletiden er en kritisk fase av utdanningsløpet og at det er da grunnlaget for å lykkes eller mislykkes i den videregående skolen legges. Vi veit at karaktersnittet man går ut med fra ungdomsskolen har stor betydning for om man har risiko for frafall i videregående skole:

Elever med mindre enn 25 poeng fra grunnskolen hadde en gjennomstrømning på 13 prosent. Blant elever med 55 grunnskolepoeng eller mer fullførte 99 av 100 (SSB, 2014).

Opptak til videregående opplæring skjer i stor grad på bakgrunn av karakterer. Dette gjør at elever med svake karakterer har en tendens til å hope seg opp på enkelte studieretninger og/eller skoler.

Arbeidet mot frafall i den videregående skolen har vært sentral i den offentlige debatten om skolen i Norge. Men det kan synes som at arbeidet mot frafall i den videregående skolen først og fremst må foregå i ungdomsskolen. På den ene siden har altså elevene med seg den bagasjen de har fått gjennom ti år i grunnskolen, og dette utgjør en rammefaktor

som lærerne i den videregående skolen ikke har mulighet til å endre. Så hva gjør man da i den videregående skolen når man får elever, og hele grupper med elever, som åpenbart er i en risiko for å falle fra?

Man kan tenke seg utallige strategier for å motarbeide risiko for at elever faller fra i den videregående skolen. Flere av disse finner man bl.a i «Ny giv»-prosjektet og «Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR)». Flere av strategiene er en systemtilnærming til elever i risikozonen for å falle ut. En av konklusjonene hos Hattie (2009) er at læreren og lærerens interaksjon med elevene er det som har sterkest effekt på elevenes faglige utbytte. Med flere års erfaring som lærer i den videregående skolen er jeg interessert i hvilke strategier læreren kan benytte i klasserommet i den daglige undervisningen for å motarbeide frafall.

Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

Hva gjør lærere i den videregående skolen for elever med risiko for frafall?

Et viktig utgangspunkt for min refleksjon rundt denne problemstillingen er fra da jeg var i praksis ved en videregående skole under masterstudiet i spesialpedagogikk. Jeg observerte undervisningen i et klasserom da det oppsto en akutt situasjon med en sårbar elev. Læreren måtte straks ta tak i situasjonen med denne eleven. Etterpå reflekterte vi rundt situasjonen og læreren jeg observerte fortalte at hun ofte var oppe i situasjoner hvor hun måtte opptre i mange flere roller enn som kun lærer. Læreren hadde erfart at for å lykkes som lærer for elever i en slik risikogruppe for frafall var læreren nødt til å bry seg om deres ve og vel i stort og at dette var en forutsetning for å kunne drive ordinær undervisning i klasserommet. Men læreren opplevde også at kolleger så på en slik tilnærming til elevene som uprofesjonell – at lærerens rolle kun var å undervise og at problemer elevene måtte ha ikke var relevant for undervisningsarbeidet læreren skal stå for.

Det kan altså virke som at det eksisterer et motsetningsforhold mellom å drive undervisning og å ha en positiv relasjon mellom elev og lærer. Et lignende motsetningsforhold kunne vi også se uttrykt i forbindelse med lærerstreiken høsten 2014:

Det er viktig at skolene trapper ned på de mindre viktige aktivitetene, og prioriterer fag når streiken er over, sier hun (Skjesol, 2014).

Sitatet er fra Inger Christensen, som er opplæringsdirektør i Sør-Trøndelag fylkeskommune, på spørsmål om streiken vil ramme sosiale aktiviteter. Det er interessant at sosiale aktiviteter i skolen ikke sees på som noe som er relevant for undervisningen og elevenes læring.

Viktige forskningsspørsmål for meg blir da:

- Mener lærere at en bestemt type klasseledelse kan være med på å minske risikoen for frafall?

- Mener lærere at en positiv relasjon mellom elev og lærer kan være med på å minske risikoen for frafall?
- Mener lærere at de er gitt nødvendige ressurser og kompetanse til å gi elever med risiko for frafall et godt opplæringstilbud?
- Mener lærere at det finnes systematiske strategier i arbeidet mot frafall, eller opplever de at det er opp til hver enkelt å utvikle sine egne strategier?
- Mener lærere at det er et motsetningsforhold mellom å arbeide for en positiv relasjon mellom elev og lærer?

Jeg vil nå presentere aktuell teori i den pedagogiske forskningen om disse spørsmålene i en teoridel etter denne innledningen. Jeg vil så redegjøre for valg av metode og problemstillinger rundt metodevalget. Jeg vil deretter presentere resultatene av undersøkelsene mine og analysere disse.

2

Teori

I en kontekstuell forståelse er det viktig å se på risikofaktorer, som bl.a. kan stamme fra ungdommenes nærmiljø gjennom familie, skole, venner, eller som kan skyldes lav sosioøkonomisk status, etc. Flere kontekstuelle forhold kan henge sammen: Man kan f.eks. vokse opp med dårlig råd og oppleve mobbing på skolen. Det er også viktig å tenke over at de kontekstuelle forholdene som er med på å utløse sårbarhet ikke trenger å være det som er med på å opprettholde uønsket adferd senere i livet til disse elevene (Garm, 2004, s. 41–42).

I denne oppgaven ønsker jeg å legge vekt på hvordan skolen og lærere kan fungere som kontekstuelle beskyttende faktorer for en sårbar elev, slik at man oppnår ønsket adferd og læring (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 90–97). Dette vil jeg gjøre ved å presentere relevant pedagogisk teori under viktige begreper i samfunnsdebatten om skolen og i pedagogisk forskning, som *inkludering*, *tilpasset opplæring*, *opplæringsomsorg*, *relasjon*, *autonomistøttende læringsmiljø*, *mestring* og *motivasjon* og *kjønn* og *fracfall*.

2.1. Inkludering

Inkludering i skolen har avløst begrepet integrering og kan kalles en reaksjon på en integreringsprosess som ikke har lyktes. Målet med å integrere var å legge ned spesialskolene og gi elevene et tilbud de kunne delta i med likeverdighet og som en del av fellesskapet.

Integreringsbegrepet har blitt kritisert for heller å ha blitt en samlebetegnelse på ulike organisatoriske tiltak og fysiske plasseringer (Jenssen, 2011, s. 173–174). Integreringsbegrepet legger til grunn at den som skal integreres har vært utenfor fellesskapet, slik man var med de gamle spesialskolene. Inkluderingsbegrepet forutsetter at alle skal være en del av fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 177). Inkluderingsbegrepet kan forstås intuitivt og det finnes ikke en entydig definisjon av begrepet, men flere. Det kan f.eks. skilles mellom en «hard» og en «myk» linje, hvor den harde linjen mener at læreplanen skal være så fleksibel at den kan tilpasses alle og inkluderingen først er nådd når vi ikke lenger snakker om den. En annen fortolkning er at inkludering betyr at skolen skal tilpasse seg sitt sammensatte elevgrunnlag. I den myke definisjonen av inkludering står rettighetsperspektivet i fokus – man skulle kunne velge ulike organisatoriske opplegg på elevenes premisser og inkluderingen underordnes elevenes og deres foreldres mulighet til valgfrihet. Retten til å være annerledes og vedkjenne seg forskjeller er en sentral del av denne definisjonen.

Inkluderingsbegrepet bærer preg av fokus over fra individ og til system (Garm, 2004, s. 42). Skolen har det didaktiske ansvaret for å legge til rette en opplæring som gir læringsutbytte til elevene. I norsk skole har vi et mål om inkludering, som kan bli utfordret i møte med elever som har diagnoser og andre utfordringer. Her blir også lærerens syn på elevenes utviklingsmuligheter og fremtidsperspektiver utfordret. Målet i opplæringen og elevenes rettigheter endres som regel ikke selv om eleven kan være i en ekstraordinær situasjon, som eksempelvis at man har diagnose, vanskelige hjemmeforhold, eller sosiale og emosjonelle vansker. I skolen skal læreren ta høyde for dette i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Skolen må ta utgangspunkt i dette i beslutningsprosesser og prosedyrer (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 57–60). Ofte når det er snakk om tilpasset opplæring legges det vekt på lærerens faglige kompetanse og undervisningsmetoder, men det kan nettopp være lærer–elev-relasjonen som er den sentrale faktoren for å fremme et læringsmiljø elevene trives i, og hvor de motiveres til faglige aktiviteter. Både på kort og lang sikt vil en positiv lærer–elev-relasjon legge til rette for faglig utvikling og et sosialt utbytte (Drugli, 2012, s. 66). Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard (2008) sin gjennomgang av 70 studier fra perioden 1998–2007 viser at de tre viktigste faktorene for elevenes læring er: 1) lærernes evne til å etablere gode relasjoner til enkelteleven, 2) klasseledelse, 3) lærerens didaktiske ferdigheter i undervisningen og i det enkelte fag (Nordenbo et al., 2008, s. 7). Samtidig legger blant annet Finland vekt på at en av forklaringene på deres PISA-suksess er kompetente lærere (Ministry of Education and Culture, u.d.). Spesialpedagogikken har tradisjonelt jobbet med barn og unge i risikogruppen ut ifra psykiske, fysiske, sosiale eller kognitive forutsetninger. Med stadig økende konkurranse i skolen vil vi kunne oppleve at flere ungdommer havner i «risikogruppen». Et stadig økende press på elevene om å prestere i en mer teoretisert skole kan gi stor stressbelastning. Dette kan øke mislykkethet og øke følelsen av ikke å passe inn hos den enkelte elev (Garm, 2004, s. 42).

2.2. Tilpasset opplæring

For å se den videregående skolen i en kontekstuell setting kan det være nyttig å se på konsekvenser av en inkluderende praksis i den videregående skolen. Retten til videregående opplæring kom med Reform 94 (R-94). I et arbeidsmarked med krav til kunnskap og hvor det er blitt vanskeligere å få seg jobb før ungdommene er 18 år, kan konsekvensen ha vært at mange flere nå «velger» å ta en videregående opplæring enn tidligere. Kanskje kan man ikke lenger se på denne opplæringen som et frivillig tilbud. Den videregående skolen har gjennom et endret arbeidsmarked og retten til videregående opplæring blitt et inkluderende prosjekt i form av at det må være plass til alle ungdommer med rett til videregående opplæring (16–24 år). Spørsmålet blir da om den videregående skolen, gjennom sine lærerressurser, har kompetanse til å inkludere alle elever som kommer. Inkludering i skolen betyr at tilpasset opplæring har fått en mer sentral rolle, blant annet formalisert gjennom § 1-3 i opplæringslova:

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. (Lovdata, 1998)

Hvordan den tilpassede opplæringen gjennomføres vil ha betydning for om den enkelte elev føler seg inkludert i den videregående opplæringen. Den tilpassede opplæring som begrep er formulert på en slik måte at det er opp til den enkelte skole å fylle begrepet med innhold (Nordahl et al., 2005, s. 97). Når man fyller begrepet tilpasset opplæring med et lokalt innhold, kan man stille seg spørsmålet om hvem som reelt fyller begrepet med innhold. Fra politisk hold har det blitt fremhevet at det er skoleledelsen sitt ansvar å fylle begrepet med innhold på den enkelte skole. I utgangspunktet er tilpasset opplæring et politisk skapt begrep. For forskningen og pedagogisk praksis ble operasjonaliseringen utfordrende fordi begrepet er utydelig definert og blir brukt innen en politisk-strategisk diskurs. Begrepet varierer i anvendelse fra ulike politiske syn og over tid (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Tilpasset opplæring blir ofte operasjonalisert som differensiert opplæring ut fra elevenes forskjellige forutsetninger og evner (Bachmann & Haug, 2006, s. 23). Samtidig viser Jenssen (2011) at skoleledelsen har liten betydning for elevens resultater og at det finnes liten kultur for innblanding i det som skjer inne i hvert enkelt klasserom. I praksis vil det si at det er opp til den enkelte lærer å fylle begrepet tilpasset opplæring med innhold (Jenssen, 2011, s. 172). Hver skole og lærer må i ulike teoretiske fag tilpasse ulikt til hver elev, slik at det er tilpasset hver enkelt elev sine evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Også Finland viser til autonomi gitt til hver skole som en av sine suksessfaktorer i sitt utdanningssystem (Ministry of Education and Culture, u.d.).

2.3. Opplæringsomsorg

I følge Berg og Collin-Hansen (2012, s. 57) har god omsorg tradisjonelt blitt assosiert med ulønnet og usynlig arbeid som gjøres av kvinner i de private hjem. God omsorg er knyttet til sosialt felleskap, identitet og verdier for en kvalitativ relasjon mellom mennesker. Målet for omsorgen er å utvikle et selvstendig individ som fungerer i samfunnet. For et barn er avhengigheten til voksne av positiv verdi. Gradvis trappes avhengigheten ned ettersom barnet nærmer seg voksen alder og modenhet. Hver enkelt omsorgsperson må med sin personlige og faglige bakgrunn finne sin form på omsorgsutøvelsen innenfor samfunnets kulturelle rammer. Omsorgen må gi mening både for den som mottar og den som gir omsorg. Omsorgen og kjærligheten i en familie betraktes som stabile og betydningsfulle relasjoner i barnets liv. Barnet har sin selvskrevne plass i sentrum av en familie. I familien blir barnet «sett». Foreldre sees på som kompetente omsorgsgivere for sine barn, mens skolen er supplerende i samarbeid med hjemmet i å oppfylle omsorgsoppgaver. I skolen er ikke omsorg betraktet som en forpliktelse, men som en kvalitet ved måten skolen gjennomfører sin plikt som opplæringsinstitusjon. Med faglig, personlig og veiledende støtte skal læreren sørge for at omsorg og oppdragelse er en naturlig del av opplæringsprosessen. Skolens opplæringsomsorg favner mer enn dette. I enkelte tilfeller må skolen trå til med ekstra kyndig oppmerksomhet for at eleven skal få utbytte av sin skolegang, slik som ved diagnoser eller omsorgssvikt (Berg & Collin-Hansen, 2012). Opplæringsomsorg er et begrep som befinner seg mellom det juridiske og det pedagogiske synet på barns utvikling. Det er et felles ansvar for både hjem og skole. Begrepet er ikke rettslig. Opplæringsomsorg er et delt ansvar mellom skolen og hjemmet: Foresattes ansvar i kraft av deres omsorgsplikt og skolens ansvar for en tilstrekkelig opplæring av barnet. Omsorgen kommer til uttrykk gjennom den måten skolen og hjemmet møter barnet på. Opplæringsomsorg kan sees på som et relasjonelt fenomen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 21–22). Det er ikke et likhetstegn mellom at alle barn har behov for opplæringsomsorg og at alle barn får opplæringsomsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 53–54).

2.4. Relasjon

Kvaliteten på de relasjonelle møtene mellom lærer og elever er av betydning for å få en positiv relasjon. Elevers adferd og ytringer er også basert på et relasjonelt fundament. Et relasjonelt møte er det som skjer i mellom – dialogen mellom eleven og læreren. Relasjoner er det som holder oss sammen og som gir oss struktur (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 216).

Berg og Collin-Hansen (2012, s. 20) beskriver fire dimensjoner for skolelivskvalitet: *tid*, *kontroll*, *relasjon* og *arbeid*. Relasjonsdimensjonen er viktig for mange elever. Vennlige og interesserte lærere er av stor betydning for elevene. Et godt forhold til medelever og de sosiale relasjonene i skolen er viktig. Også i livskvalitetsforskning er sosiale relasjoner og

nettverk viktig for god livskvalitet. Tangen (2008) skriver at for å trives på skolen er det viktig for elevene å ha lærere som er sin «allierte». Det er viktig at det oppstår og utvikles opplærings- og/eller arbeidsallianser mellom læreren og hennes elever. Elevene må føle at læreren forsvarer dem mot nederlag både sosialt og faglig. Læreren må anerkjenne elevene gjennom bl.a. språket. Elevene må føle seg gjenkjent og sett av læreren (Tangen, 2008). En del lærere opplever ikke at å forholde seg til elevenes sosiale og emosjonelle behov er en del av det å være lærer. Disse lærerne ønsker seg ofte et mer faglig fokus. For disse lærerne vil det være nyttig å erfare gjennom systematisk arbeid at fokuset på hele eleven vil være en investering i økt faglig læring. Elevene er derimot helt tydelige på at de lærer mest av lærerne som bryr seg om dem (Drugli, 2012, s. 69–70).

Barn med en god relasjon til læreren har bedre læringsutbytte enn de med dårlig relasjon til lærerne. Elev–lærer-relasjonen har også sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen. Der relasjonen er god blir det mindre problematferd. Elever med atferdsvansker er de med størst risiko for negativ relasjon til læreren, samtidig som de er de elevene som hadde profitert mest på en positiv lærer–elev-relasjon. Barn med svake faglige forutsetninger vil ha en større faglig utvikling dersom relasjonen til læreren er god (Drugli, 2012, s. 72–74). Viktigheten av gode relasjoner til læreren er størst for elever som av ulike grunner står i fare for å utvikle vansker. Dette gjelder både for sosiale, faglige og atferdsmessige vansker. For disse elevene vil en god lærer–elev-relasjon fungere som en beskyttende faktor. Den gode relasjonen hjelper disse elevene å fungere bedre i klasserommet og de får dermed økt læringsutbytte. Elever som dropper ut av skolen har ofte opplevd mange vanskelige og stressende livshendelser. En god lærer–elev-relasjon kan bidra til å redusere effekten av dette (Drugli, 2012, s. 77–79).

Det synes som om mange elever som ikke møter opp på skolen gjør dette fordi de ikke liker læreren sin (Drugli, 2012, s. 68–69). Skoleleder har derfor et stort ansvar for å jobbe systematisk for å få lærer–elev-relasjonen til å fungere for å forbygge frafall i den videregående skolen. Det er ofte slik at de ungdommene som strever faglig oftere har et dårlig forhold til læreren sin og de har gjerne hatt det i mange år. Det krever derfor stor innsats fra lærerens side for å bryte ut av denne sirkelen. Selv om flinke elever ofte er mer opptatt av det faglige utbyttet, er det også for disse elevene en sammenheng mellom en god relasjon til lærerne og mindre frafall (Drugli, 2012, s. 89–91). Hvordan en relasjon utvikler seg mellom en lærer og elev, avhenger av lærerens evne til empati og bruken av sin profesjonelle kunnskap. Læreren har ansvaret for kvaliteten på relasjonen, mao. må læreren ha et bevisst forhold til hvordan egen rolle og adferd påvirker den enkelte elev. Og dersom relasjonen utvikles i negativ retning, er det lærerens ansvar å søke å bedre relasjonen og ta kontakt med kolleger og ledelse for veiledning (Drugli, 2012, s. 36). En lærers yrkeskompetanse er satt sammen av både faglig kompetanse og relasjonskompetanse (Drugli, 2012, s. 46). Den profesjonelle omsorgsgiveren bør kunne identifisere seg følelsesmessig med eleven og ha empati for ele-

vens perspektiv. Dette vil skape nærhet i relasjonen og man kan dele sine følelser, erfaringer og handlinger med hverandre. Elever som sliter med sine følelser kan ha vanskelig for å mestre oppgaver og delta aktivt i hverdagen (Linder, 2012). En relasjonsprofesjonell forstår sin egen rolle innenfor de rammer som er satt. En relasjonsprofesjonell lærer avgrensner egne følelser, behov og ambisjoner for eleven. Grensen for det personlige og private er overtrådt dersom eleven må forholde seg til lærerens privatliv eller føler seg forpliktet til å besvare spørsmål. Samtidig må ikke relasjonen være så profesjonell at eleven blir møtt som et upersonlig nummer på en elevliste (Linder, 2012).

Positive relasjoner i skolen kan fungere som en beskyttende faktor, mens negative relasjoner er en risikofaktor for elever med lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, omsorgssvikt eller ugunstige sosioøkonomiske hjemmeforhold. En skoleledelse som er opptatt av en pedagogisk og demokratisk ledelse der alle trives kan være en beskyttende faktor. Mens en skoleledelse som er autoritær, og bare opptatt av administrasjon, budsjett og regelverk er en risikofaktor. Likeledes kan en skole med lærere som samarbeider, ha klare regler i klasserommet, roser og verdsetter individuell innsats og tilpasser opplæringen være en beskyttende faktor. Mens risikofaktorer vil være lite samarbeid, uklare regler, de flinkeste elevene får mest ros og oppmerksomhet og dersom undervisningen er tilpasset de flinkeste elevene. Samarbeidet mellom kolleger kan også fungere som en beskyttende faktor. Felles tilnærming til elevgruppa kan eksempelvis forhindre at negativ adferd eskalerer (Haugen, 2008, s. 62–64).

2.5. Autonomistøttende læringsmiljø

Autonomistøttende læringsmiljø er en modell som ser på samspillet mellom elevenes motivasjonsressurser og det læringsmiljøet de møter i skolen. Modellen kan brukes til å se på hvilke ulike konsekvenser dette kan få (Tangen, 2008, s. 559-562). Elever med et autonomistøttende læringsmiljø, der læreren er støttende fremfor kontrollerende, opplever en hel del positive pedagogiske og sosiale fortrinn. Elevene får bedre akademiske ferdigheter, prestasjoner, bedre selvbilde, økt indre motivasjon, positive følelser og økt engasjement. Læreren er en sentral aktør i å skape et autonomistøttende læringsmiljø. Lærerens rolle i et autonomistøttende læringsmiljø er å identifisere og bygge opp under elevenes interesser og indre motivasjon, gi meningsfulle og relevante læringsaktiviteter, bruke informerende og ikke-kontrollerende språk og anerkjenne elevenes perspektiver også ved negative følelser. Målet er at elevene skal øke sin indre motivasjon og bli mer selvregulerte.

De aller fleste elever klarer seg i skolen. Norske elever er stort sett fornøyd med å gå på skolen. Likevel oppgir mange elever at de kjeder seg på skolen, at skolearbeidet ikke er meningsfylt og at de har liten medbestemmelsesrett. Jo eldre elevene blir, jo mindre fornøyd er de. Etter som elevene blir mer voksne ønsker de kanskje også mer innflytelse

på egen hverdag (Thuen, 2011, s. 168-170). Lenger opp i skolegangen får ofte elevene faglærere som har mer fokus på faget sitt enn på etablering av relasjoner og sosialt samspill. Selv om relasjonen blir mindre nær mellom lærer og elev når de er ungdommer, betyr det ikke at den er uviktig. Relasjonen mellom en lærer og ungdommene i klasserommet kan være læringsfremmende eller -hemmende, alt etter hvilken kvalitet den har. Elever i tenårene som strever faglig synes å være mer sårbare for relasjonen med læreren og faglig engasjement enn andre elever. Det er ofte slik at de ungdommene som strever faglig har et dårlig forhold til læreren sin over mange år. Det krever stor innsats fra lærerens side for å bryte ut av denne sirkelen. Selv om flinke elever ofte er mer opptatt av det faglige utbyttet er det også for disse elevene en sammenheng mellom en god relasjon til lærerne og mindre frafall (Drugli, 2012, s. 89-91). Elevene kan tjene mye på et læringsmiljø som har mye frihet og mye struktur. En autonomistøttende struktur innebærer at læreren har tydelige planer, prosedyrer, god organisering, regler, rutiner, god hjelp og veiledning og en god oppfølging på både adferd og faglige mål. Mangel på struktur gir et ettergivende læringsmiljø (Thuen, 2011, s. 164). De fleste elever klarer seg godt på skolen og tilpasser seg systemet. Men for sårbare elever kan problemene hope seg opp og de kommer inn i en negativ spiral. Dårlige resultater gir lav motivasjon, liten selvtillit og liten tro på at man klarer å lykkes, som igjen gir lavere arbeidsinnsats. Elevene mister tro og gir mer og mer opp og blir mer og mer kritisk til skolen. I et autonomistøttende læringsmiljø forsøker læreren å legge til rette undervisninga slik at aktivitetene er rettet mot elevenes behov, interesser, kompetanse og verdier, og på en slik måte at elevene kan bli integrert i læringsarbeidet. Det er lærerens oppgave å se elevenes behov og interesser og koble dette sammen mot læringsoppgavene. Målet blir å la elevenes indre anerkjennelse av læringsarbeidet øke for å øke engasjementet og en dypere forståelse for fagene. I autonomistøttende læringsmiljø står lærerens motivasjonsstil sterkt. Den skal utvikle et miljø alle elever tjener på, også de som sliter med lav faglig selvtillit og liten motivasjon (Thuen, 2011, s. 176).

En god, myndig og autoritativ ledelse handler om å ha tillit fra dem man skal lede. Det kan være vanskelig å oppnå tillit fra alle man skal lede. I et klasserom vil myndig ledelse avspeile tilliten læreren har i gruppa. Tillit i en elevgruppe skapes med vilje og evne til både å gi faglig hjelp og støtte rundt personlige forhold hos den enkelte elev. Evnen og viljen til å utøve kontroll er også tillitsvekkende, samtidig må man huske på at kontroll, sammen med omsorg, er det som skaper tillit. Ikke kontrollen i seg selv. Om elevene ikke opplever omsorg og velvilje vil kontrollen ha en tendens til å skape underkastelse og opposisjon. Kontrollen handler også om å ha rutiner og evner til å følge med, for å kunne foreta en intervensjon på en respektfull måte når det er nødvendig. En intervensjon må begrunnes og ha en tydelig referanse. Det er denne referansen som gir støtten til kontrollen og intervensjonen. Den enkelte elev vil være var for hvordan læreren opptrer overfor gruppa, hvilken kontroll læreren har overfor andre elever. Eleven påvirkes ikke bare av

læreren, men også av medelever og må vite at læreren kan beskytte en mot destruktive situasjoner. Den enkelte elev vil få tillit til en lærer gjennom en lederstil som setter en tydelig standard, viser omsorg, kontroll og griper inn ved avvik. Svak klasseledelse kjennetegnes ved manglende og uklare signaler om hva som forventes, fravær av tilbakemeldinger på hva som fungerer og ikke fungerer. Autoritær ledelse preges av sterk styring, men den er hensynsløs og uforutsigbar (Thuen, 2011, s. 167).

2.6. Mestring og motivasjon

For å lykkes med skolen er det viktig med positive opplevelser av mestring. Mangel på positive mestringsopplevelser er særlig viktig tidlig i læringsprosessen (Roland, 2011, s. 157). Selvoppfatningen utvikles og påvirkes både av indre faktorer og i møte med andre. En elev har gjerne både individuelle og kollektive erfaringer. De individuelle erfaringene handler om hvordan eleven oppfatter undervisningen, faglig og didaktisk, hvordan læreren reagerer på elevens prestasjoner og hvordan de andre elevene presterer. Kollektive erfaringer handler om hvilke holdninger som finnes bl.a. i elevgruppen. Som en del av sosialiseringprosessen vil individet ta over gruppens holdninger og verdier. Disse holdningene vil påvirke hvordan eleven ser på seg selv og hvilken selvoppfatning eleven får (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 96).

Ettersom denne oppgaven har en kontekstuell forståelse, med vekt på skolen som system, fokuserer jeg på den ytre kilden til selvoppfatning. Den ytre kilden til selvoppfatning kommer av erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger og avgjør om individet føler at det lykkes eller mislykkes. Når læreren gir eleven en vurdering med karakter og tilbakemelding får eleven et konkret bevis på om hun har lykkes eller ikke. Når tilbakemeldinger kommer i form av en karakter gir dette grunnlag for en sammenligning med andre elever. Tilbakemeldinger i form av en karakter, og den muligheten man da har for sammenligning med medelever, legger bl.a. grunnlaget for elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 90–91). En elev som stadig får negative tilbakemeldinger i form av dårlig karakter vil kunne få en negativ selvoppfatning og liten mestringfølelse på skolen.

Det finnes ulike kriterier for mestring. Relative kriterier går ut på at mestring er å gjøre det bedre enn andre. I de absolutte kriteriene er mestring definert på forhånd og prestasjonen vurderes opp mot kriteriene som er gitt. I følge de relative kriteriene er det bare de elevene med de beste karakterene som kan oppleve mestring. Dette er en svakhet ved et skolesystem som utlukkende gir tilbakemeldinger i form av karakterer. Det kan derfor være viktig også å gi fremovermeldinger. Hvis de absolutte kriteriene baserer seg på samme mål og krav til alle elever fører dette til at mange ikke opplever mestring. De relative kriteriene blir ofte brukt av elever der resultatene er godt synlige og arbeidets karakter er konkurranseorientert. Om en elev har faglig svake prestasjoner kan det være naturlig å forklare bort eller tilskrive

sine prestasjoner til dårlig innsats, uflaks, vanskelige oppgaver, dårlig undervisning osv. (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 91).

I en prestasjonsorientert målstruktur legges det størst vekt på resultater. Det blir gjort sammenligninger med andre elever, skole og klasser. I en læringsorientert målstruktur legger skolen vekt på å oppnå kunnskap, forståelse, forbedring og innsats på et individuelt nivå. Vurderingen er prosessorientert og oppfordrer elevene til å sette individuelle mål. Resultatene vurderes i forhold til tidligere resultater – man er utviklingsorientert. I en prestasjonsorientert målstruktur legges det størst vekt på resultater. Om skolen skulle utvikle en mer prestasjonsorientert målstruktur vil dette ha negative virkninger på selvpåfatning og motivasjon hos den enkelte elev. Dette kan i neste rekke gjøre at eleven utvikler angst og behov for forsvar, som igjen kan lede til en mindre aldersadekvat læring (Breilid & Sørensen, 2008, s. 537–538).

2.7. Kjønn og frafall

Tallene fra SSB (2014) viser at ti prosentpoeng flere jenter enn gutter fullfører videregående opplæring. Dette gjelder også for yrkesfag der fire prosentpoeng flere jenter enn gutter fullfører. Drugli (2012) sin norske studie viser at jenter ofte har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter, og at både kvinnelige og mannlige lærere vurderer relasjonskvaliteten til jenter høyere enn til gutter. Dette kan bl.a. forklares med at gutters adferd kan virke forstyrrende på det som skal foregå i klasserommet (Drugli, 2012, s. 41–42).

	2008–2013		Endring i prosentpoeng	
	Startet i grunnkurs	Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år	2007–12 2008–13	1994–99 2008–13
I alt	63 256	71	1,3	2,1
Menn	32 653	66	1,8	5,1
Kvinner	60 603	76	0,9	-0,8
Studieforberedende utdanningsprogram	32 154	83	0,6	1,2
Menn	14 652	79	0,8	-0,3
Kvinner	17 502	87	0,4	2,4
Yrkesfaglige utdanningsprogram	31 102	57	2,1	6,5
Menn	18 001	56	2,4	13,8
Kvinner	13 101	60	1,5	-3,0

Tabell 2.1.: Elever som startet i grunnkurs for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. (SSB, 2014)

3

Metode

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hva gjør lærere i den videregående skolen for elever med risiko for frafall?

De viktigste forskningsspørsmålene jeg søker å få svar på er:

- Mener lærere at en bestemt type klasseledelse kan være med på å minske risikoen for frafall?
- Mener lærere at en positiv relasjon mellom elev og lærer kan være med på å minske risikoen for frafall?
- Mener lærere at de er gitt nødvendige ressurser og kompetanse til å gi elever med risiko for frafall et godt opplæringstilbud?
- Mener lærere at det finnes systemiske strategier i arbeidet mot frafall, eller opplever de at det er opp til hver enkelt å utvikle sine egne strategier?
- Mener lærere at det er et motsetningsforhold mellom å arbeide for en positiv relasjon mellom elev og lærer?

3.1. En fenomenologisk studie

Det er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og deres situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 18).

Det er altså læreres oppfattelse av egen arbeidshverdag jeg ønsker å undersøke. Min studie vil derfor være fenomenologisk. Jeg setter altså læreres subjektive opplevelse i sentrum og søker å oppnå en dypere forståelse av enkelte læreres opplevelser og erfaringer. Fenomenologien har en grunnleggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Thagaard (1998) viser videre til at fenomenologien kan være en viktig tilnærming til sykepleierforskning, som innebærer en tilnærming som vektlegger sykepleierens opplevelse av sin situasjon. Slik forskning kan bidra til at kunnskap som er basert på sykepleierens erfaringer blir mer synlige og konkrete. Jeg mener min tilnærming til læreres arbeidshverdag i denne studien har store likhetstrekk med dette (Thagaard, 1998, s. 33–34).

Jeg vil altså benytte intervju som metode i min studie. Intervju er en kvalitativ metode. Kvalitativ metode søker å gå i dybden og vektlegger betydning, i kontrast til kvantitative metoder som vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 1998, s. 16).

3.2. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Thagaard (1998) legger vekt på den kvalitative forskningens legitimitet. I kvantitativ metode ligger denne i begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Dette er også relevant for den kvalitative metoden, men Thagaard (1998) finner det mer fruktbart å overføre begrepene til begreper som passer bedre for kvalitativ forskning: troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 1998, s. 20).

Troverdigheten er knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Mine refleksjoner rundt dette vil komme fram senere i dette metodekapitlet der jeg drøfter valg av deltakere/informanter og min egen plass i forskningsarbeidet. Bekreftbarheten knyttes til kvaliteten av tolkningen og om forståelsen i tolkningen støttes av annen forskning (Thagaard, 1998, s. 20). Dette vil jeg gjøre ved å benytte de teorier jeg har presentert i analysen og konklusjonene. Som verifiseringsprosedyre vil jeg også forsøke å triangulere teorien og lærernes tilnærming til elevgruppen i oppgaven. Og i resultatdelen vil jeg, for å belyse hvordan lærerne forholder seg til elever i risikozonen, triangulere ved å dele opp i temaene *relasjon, kompetanse og profesjonsbegrepet*.

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser og problemer i deres naturlige setting. Det kjennetegnes ved et nært forhold mellom forskeren og deltakerne. Man må derfor ha respekt for deltakerne. Med mine erfaringer som elev og mitt profesjonsvalg som lærer har jeg enorm respekt både for de utfordringene elevene i risikogruppen møter i

sin skolehverdag og for de utfordringen mine kolleger møter hver dag i forsøket på å gi elevene forsvarlig faglig opplæring etter læreplanmålene. Kvalitet kommer når folk blir respektert, da gir de av seg selv, og ser på seg selv som en aktør (Postholm, 2010, s. 125–141). For meg er ikke dette bare viktig for kvalitet på forskningen, men hele grunnlaget for mitt teoretiske utgangspunkt om relasjoner mellom lærer og elev.

3.3. Valg av skoler

For å ikke bare avdekke en «intern kultur» har jeg valgt å intervjuere lærere fra flere skoler. Jeg har intervjuet en studiespesialiseringslærer, to helse- og oppvekstfaglærere og én avdelingsleder. Jeg valgte å ta for meg én studieretning for å holde noen faktorer stabile for sammenligning. Jeg valgte å ta for meg en studieretning som har en viss grad av frafall og som opplever å få inn elever i risikogruppen. Altså elever med svake resultater fra grunnskolen og en del IOP-elever. Jeg har valgt dette fordi jeg antok at det var lettere å finne lærere på denne studieretningen som hadde den erfaringen jeg var ute etter.

3.4. Valg av deltakere/informanter

Jeg har selv jobbet på flere videregående skoler i Sør-Trøndelag som vikar. Det har gjort at jeg har intervjuet lærere som har vært mine kolleger. Det har imidlertid vært vanskelig å unngå å møte tidligere kolleger, selv om jeg har tatt kontakt med skoler som er relativt store, både med tanke på elevtall og antall ansatte. Jeg vil understreke at valget av tidligere arbeidsplass var så «tilfeldig» som det kan bli når en har jobbet på fem av de videregående skolene i Sør-Trøndelag. Jeg kunne selvsagt valgt et annet fylke, men min livssituasjon har ikke gitt meg muligheten til å reise så langt. I utgangspunktet forsto jeg at jeg kunne risikere å møte på tidligere kolleger i forskningssituasjonen. Jeg har derfor valgt å ta kontakt per e-post til avdelingsledere på de skolene som har helse- og oppvekstfag i Trondheim. Jeg har bedt om å få kontakt med lærere som har erfaring med risikogruppen på studieretningen.

3.5. Forskning i «egen bakgård»

Jeg har bokstavelig talt forsket i egen bakgård. Det å forske på sin tidligere arbeidsplass har vært utfordrende, men også interessant. Jeg har imidlertid ikke hatt jobb på de aktuelle skolene når forskningsprosessen har foregått. Med unntak av ett intervjuobjekt har jeg ikke jobbet tett med de jeg har intervjuet. Det intervjuobjektet jeg har jobbet tett med tidligere har jeg likevel ikke snakket så mye med om disse problemstillingene i den form de foreligger i denne oppgaven. Det er likevel grunn til å gjøre oppmerksom på denne bakgrunnsinformasjonen, da det kan ha påvirket resultatet av mine analyser.

Selv merket jeg forskjell i intervjuobjektets vilje til å dele. De intervjuobjektene jeg ikke kjente fra før, eller bare har vært kolleger med, var mer tilbakeholdne i svarene sine enn intervjuobjektet jeg kjente fra før. Dette skinte særlig gjennom på den siste delen av intervjuet, der vi snakker om hva som er en «profesjonell lærer». Der følte jeg at jeg ble en utenforstående, forstått slik at intervjuobjektene ikke ville «utlevere» kolleger, mens intervjuobjektet jeg har jobbet med tidligere var mer åpen om uenigheter rundt hva som er en profesjonell lærer. Det er likevel en sammenheng i det som blir sagt, selv om ett av intervjuobjektene snakket mer uanstrengt om temaet.

I ettertid ser jeg at spørsmålet om hva som er en profesjonell lærer kan være et mer ømtålig tema enn jeg hadde tenkt igjennom på forhånd. Etter intervjuene sitter jeg igjen med en opplevelse av et enkelte intervjuobjekter ikke ønsker å «utlevere» sine kolleger eller profesjon. Eller kanskje ønsket de ikke å luften eventuelle frustrasjoner til en «utenforstående». Jeg opplevde det som om intervjuobjektene ble mer tilbakeholdne på dette temaet enn resten av intervjuet. Jeg vil likevel trekke noen konklusjoner ut fra det som ble sagt.

Gjennom å intervju tre lærere håpet jeg å oppnå en triangulering i intervjumaterialet. Når jeg i tillegg valgte å intervju en avdelingsleder er dette i et forsøk på å ikke bare få et individuelt fokus på den enkelte lærer, men også se på inkludering på et systemnivå.

3.6. Kommentarer til intervjuguiden

Intervjuguiden jeg utarbeidet er gjengitt som vedlegg A på side 59.

Intervjuguiden er basert på teori slik den fremkommer i teoridelen av denne oppgaven. Intervjuguiden ble imidlertid for detaljert og undertemaene ble ikke nødvendigvis ramset opp eller nevnt for lærerne som ble intervjuet. Hovedspørsmålene og introduksjon av begreper og forskning ble fremlagt lærerne slik det fremgår i intervjuguiden. Det var heller ikke vanskelig å få lærerne til å snakke, de kom selv inn på flere av punktene i intervjuguiden før jeg rakk å ta dem opp. Og etter hvert tok de også opp temaer som opptok dem i forbindelse med elever i risikozonen. Det som særlig kom frem var betydningen av å bygge en god relasjon til elevene. Dette ble et spor jeg valgte å følge opp i mitt videre arbeid.

Jeg laget altså en intervjuguide som tok utgangspunkt i et helstrukturert intervju. I et helstrukturert intervju er spørsmålene utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Én av fordelene med et slikt intervjudesign er muligheten til å sammenligne svarene, noe jeg også har vært ute etter, jf. forsøket på triangulering. Underveis i intervjuene ble det likevel naturlig for meg å gjøre strukturen litt mer løselig, i retning av et halvstrukturert intervju. Et slikt intervju er mer som en samtale mellom informant og forsker. Jeg opplevde intervjuene mine som en samtale og jeg ga rom for informantene mine å

utdype og gå utenfor de opprinnelige spørsmålene når det var av interesse. Men et virkelig halvstrukturert intervjudesign har som formål å være eksplorerende, som en metode for å kartlegge aktuelle problemstillinger og utforme forskningsspørsmål (Thagaard, 1998, s. 80), og det har ikke mitt intervju vært, da det er forankret i etablert teori og har som formål å sammenligne svarene. Derfor kan fremgangsmåten min sies å være en delvis strukturert tilnærming, som er mest brukt i kvalitative intervjuer. Slik har jeg kunne følge mine informanternes fortelling, men likevel få informasjon om de spørsmålene jeg hadde fastlagt i utgangspunktet (Thagaard, 1998, s. 81). I alle intervjuene mine kom begrepet relasjon opp ganske raskt, uten at jeg hadde tatt opp begrepet. Det ble en slags rød tråd i disse tre lærernes tilnærming til elevgruppene sine og deres omtale av lærerrollen. Jeg vil derfor starte med å se på hvordan de selv uttrykker at relasjon er viktig i sin tilnærming til elevene i risikogruppen.

Jeg har valgt å transkribere på et standardisert skriftspråk av to grunner: For ikke å avsløre dialekten til den som snakker og fordi jeg selv ikke har de dialektene som blir brukt har det gjort det enklere å transkribere det til en standardisert målform.

3.7. Forskerens ståsted – etiske vurderinger

For å beskrive meg selv som instrument i denne forskningsprosessen vil jeg først starte med å si at jeg har jobbet i den videregående skolen siden 2007. Jeg har valgt å ta mastergrad i spesialpedagogikk fordi jeg har følt på at min faglige kompetanse på det pedagogiske planet ikke er tilstrekkelig for å gi elevene de pedagogiske rammene som kreves. Jeg preges av å studere i min egen bakgård, i form av at jeg skal reflektere rundt praksisen til andre lærere, noe man som lærer gjør i hverdagen, da elevene ofte forteller «små skrekkhistorier» om lærere de har eller har hatt tidligere – kanskje for å oppnå støtte eller forståelse. Yrket gjør uansett at jeg nå må gå fra subjektive smårefleksjoner til kolleger og venner til et objektivt studie av «egen arbeidsplass» – skolen i symbolsk forstand. Et annet dilemma for meg som forsker er at jeg har jobbet eller vært i praksis på mange av de videregående skolene i Sør-Trøndelag, som har nettopp de klassene jeg ønsker å fokusere på. Det er derfor en mulighet for at jeg kjenner eller har kjennskap til deler av personalet på skolen før studien starter. Det gjør at skillet mellom det subjektive og det objektive blir viktig. Sannsynligheten er stor for at jeg kommer borti denne problemstillingen gjennom studiet. Fordelen med å ha en form for kjennskap fra før på et avgrenset prosjekt kan være at man ikke bruker tiden på å bygge opp tillit og en relasjon, og dersom det er tillit kan jeg få innsyn i tanker andre forskere ikke ville fått tilgang til. En ulempe kan være at de jeg skal intervjuer tilbakeholder informasjon fordi relasjonen kan være negativ, eventuelt at jeg som forsker ikke klarer å skille mellom det subjektive og det objektive. I et forsøk på å avklare min egen rolle til subjektivitet og min forståelse, og for meg selv som forskeren

og for leseren, må jeg klargjøre mine erfaringer fra skolen. Innenfor intervjumetoden i kvalitativ forskning er det viktig å kunne utfylle meningen i folks opplevelser, avdekke deres livsverden og forene dette med vitenskapelige forklaringer. Det holder ikke bare å beskrive fenomenet, man må også fokusere på personenes opplevelsedimensjon. *Hvordan kan forskeren få til dette?* Det avhenger av forskerens bakgrunn, fenomenet som studeres og informantens tilgjengelighet (Dalen, 2011, 94–95; Postholm, 2010, 127–130).

Jeg vil ikke i denne studien, og med mitt utgangspunkt, dele forskningen opp i en subjektiv og objektiv tilnærming, som er vanlig innenfor den fortolkende tradisjonen. Jeg vil heller ta utgangspunkt i at jeg med min erfaringsbakgrunn som elev og lærer kan ha en intersubjektiv tilnærming til deltageren i forskningsprosjektet, som omfatter både interaksjon, likeverd og samarbeid (Postholm, 2010, s. 76). Intersubjektivitet er samspillet mellom subjekter og omfatter hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. De uttalelsene som kommer frem bør være så nær informantens opplevelse og forståelse som mulig. Forskerens fortolkning av disse uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant (Dalen, 2011, s. 95).

3.8. Forforståelse

All forståelse er bestemt av en forforståelse. Den forståelsen vi har av et fenomen på forhånd vil farge hvordan vi møter informanten. Forskeren må derfor være bevisst sin egen bakgrunn. I møte med fenomenet må man være åpen og lyttende i den skapende prosessen. Førforståelsen kan være viktig for utviklingen av forståelsen og senere tolkningen av fenomenet. Fortolkningen av et fenomen bygger på både informantens direkte uttalelser, førforståelsen og aktuelle teorier (Dalen, 2011, s. 16–17).

Jeg vil derfor forsøke å gi så grundige beskrivelser som mulig av eget ståsted underveis i teksten og i metodekapittelet, slik at det er mulig for leseren å ettergå min førforståelse og forståelse av fenomenet jeg skal forske på. I hvilken grad er aktørene i en forskningsprosess frie? Er det da mulig for meg som forsker å forstå dette fenomenet med mine førforståelser? Jeg har i alle fall forsøkt å være pålitelig og etterrettelig i mine beskrivelser.

Omfanget av denne masteroppgaven innebærer at en *naturalistisk generalisering* av arbeidsmetoder, som fungerer i ett klasserom ett sted på én bestemt tid, ikke nødvendigvis fungerer i et annet klasserom eller i det samme klasserommet på et annet tidspunkt. Jeg vil derfor i tråd med den naturalistiske generaliseringen bruke en detaljert beskrivelse, slik at leseren kan oppdage likheter mellom det som er beskrevet og egen kontekst, og kan tilpasse handlingene slik at de kan overføres til en annen lignende setting (Postholm, 2010, s. 38).

4

Presentasjon av resultater

Det har de siste årene vært stort søkelys på frafall i den videregående skolen. En del av de elevene som kommer til den videregående skolen er i risikosonen for ikke å lykkes i den videregående opplæringen. Dette får utslag i bl.a. frafall. Dette har de siste årene vært sterkt oppe i den offentlige debatten. Det er fra nasjonale myndigheters side satt i gang prosjekter, som «Ny giv» og «FYR», for at risikoelevne skal klare å fullføre den videregående utdannelsen. Elevene har med seg den bagasjen de har fått gjennom ti års grunnskole, og de erfaringene elevene har med seg inn i den videregående skolen er en rammefaktor de som jobber som lærere i den videregående skolen ikke har mulighet til å endre. I tillegg er det tenkelig at frafallet har å gjøre med at opplæringen i den videregående skolen ikke er inkluderende nok, ettersom bortvalget av videregående opplæring er så høyt. Jeg ønsker å studere nærmere hvordan lærerne ser på sin egen rolle overfor elever som står i risiko for å falle ut av den videregående opplæringen. Jeg ønsker å intervjuere lærere på flere skoler om hvordan de ser på sin rolle overfor elever i risikogruppen for frafall. Risiko for frafall kan blant annet måles ved svake karakterer fra grunnskolen (SSB, 2014). Den enkelte elev tas opp i den videregående opplæringen bl.a. basert på karakterer fra grunnskolen. Elever med svake karakterer og individuelle opplæringsplaner kan ha en tendens til å hope seg opp på enkelte studieretninger, og/eller en del skoler.

Jeg ønsket i mine intervjuer med lærere å finne kunnskap om hva enkeltlærere gjør for å inkludere risikoutsatte elever. Hvordan jobber de? Kan skolen og læreren utgjøre en

forskjell? Det er også påvist at elever som ikke møter opp på skolen gjør dette fordi de ikke liker læreren sin (Drugli, 2012, s. 68–69). Samtidig vet vi at en av av konklusjonene hos Hattie (2009) er at lærerens interaksjon med elevene er det som har sterkest effekt på elevenes faglige utbytte.

Jeg har til denne oppgaven gjort fire intervjuer. Tre med lærere som jobber, og som har jobbet i flere år, med klasser på helse- og oppvekstfag (HO). Og ett med en avdelingsleder på HO. Etter flere gjennomganger av intervjuene endret fokuset seg over på lærernes syn på elever i risikogrupper. Det siste intervjuet ble dermed mindre og mindre interessant for problemstillingen og er utelatt i sin helhet. På grunnlag av de tre øvrige intervjuene har jeg i denne analysen identifisert hvert enkelt sitat/utsagn til den enkelte lærer som er intervjuet, men har valgt å dele intervjuene opp. Hensikten med denne oppdelingen er ønsket om å kunne sammenligne det som har blitt sagt etter «tema» i et forsøk på å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Jeg har valgt å dele analysen inn i underdelene: *relasjon, kompetanse og profesjonsbegrepet*. De tre underdelene er ment å belyse hovedtemaet fra andre innfallsvinkler. Temaet relasjon lå lenge for meg som forsker litt i bakgrunnen, men gjennom intervjuene ble dette begrepet ofte brukt. Det ble derfor helt nødvendig å gi det en egen og tydelig plass i oppgaven for å kunne gjøre de nødvendige analyser. Tilpasset opplæring skal gi elever tilrettelegging. Utdanningsdirektoratet skriver følgende om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring handler også om at skolen og læreren skaper et læringsmiljø som kan ivareta den enkelte elevs evner og forutsetninger, og samtidig det fellesskapet som eleven er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Begrepet tilpasset opplæring legger mye ansvar på den enkelte skole og lærer. Jeg ønsket derfor å undersøke hva lærerne selv mener at de gjør av tilpasset opplæring i gruppen. Begrepet er også relativt nytt, så jeg ønsket derfor også å undersøke om det var gitt kompetanse til den enkelte lærer for å kunne gi tilpasset opplæring. Valget av vektlegging av profesjonsbegrepet bygger på en tanke om at hvordan lærerne ser på seg og sin egen profesjon vil kunne gi innblikk i hvordan de forholder seg til «brukerne av tjenestene» som produseres, altså elevene. I disse dager har det i samfunnsdebatten blitt brukt begreper som drømmelærer bl.a. av vår sittende statsminister (Solberg, 2014). Er en drømmelærer det samme for en risikoelev som en «flinkis»? Er det et spenningsfelt mellom å være en faglig sterk lærer og en trygg voksenperson i ungdommenes liv?

4.1. Relasjon

Drugli (2012) beskriver altså at positive relasjoner mellom lærer og elev gir bedre faglig læringsutbytte, spesielt for elever i risikosonen. Og en av indikatorene på elever som er i

risikogruppen for å falle fra er svake faglig prestasjoner i form av få grunnskolepoeng. Jeg vil derfor i denne delen se på hva lærerne som jeg intervjuet mente om lærer–elev-relasjonen og hva de sier at de gjør for å styrke den.

4.1.1. Elev–lærer-relasjonen

I utgangspunktet hadde jeg ikke med relasjonsbegrepet i intervjuguiden, selv om jeg hadde lest en del teori og brukt litt teori rundt dette begrepet så langt i forskningsprosessen. Men da jeg begynte å snakke med lærerne dukket dette begrepet opp med én gang hos alle tre. Det ble etter hvert klart for meg etter som jeg jobbet med intervjuene at relasjon var den røde tråden i alle intervjuene med lærerne. Slik jeg ser det har læreren en erfaringsbasert kunnskap som gjør at de ser på en god relasjon som en beskyttende faktor når de skal forholde seg til elever i risikogruppen. Og de ser at det gir positivt arbeidsmiljø for hele elevgruppen.

Det er viktig å få til den gode relasjonen. Og det gjør jeg ved at jeg viser dem tillit. At du ikke dømmer dem i starten, når de kommer og at du prøver å opparbeide et godt forhold bygd på gode relasjoner. Det er viktig. (Lærer 1)

Læreren kan kanskje for mange elever oppleves som møte med skolen som system. En enkeltlærer vil derfor i form av sin rolle oppleves som et møte med skolesystemet. Dersom elevene har med seg dårlige møter med enkeltlærere fra grunnskolen vil de kunne ha med seg negative erfaringer inn i den videregående skolen. Dette kan også tas med som perspektiv på om eleven har risiko for ikke å lykkes med sin videregående opplæring. Er skolen et helhetlig og sammenhengende system? Eller er det den enkelte lærer i klasserommet som utgjør dette systemet? I henhold til Jenssen (2011) har ikke skoleleder nødvendigvis gjennomslag i hvert enkelt klasserom. Denne læreren sier videre at hun opplever at elevene blir overrasket over at hun ønsker en positiv relasjon med dem. Vi vet også fra Drugli (2012) at elever som har dårlige relasjoner til læreren ofte ikke «vokser dette av seg» men fortsetter å ha dårlige relasjoner til læreren. Det kan kanskje derfor for enkelte elever i risikogruppen oppleves overraskende når en lærer jobber for at relasjonen skal være positiv.

Det er kjempeviktig, for jeg ser det er veldig mange som blir overrasket over at lærerne vil ha det gode relasjonsforholdet. Jeg føler at det virker som de er overrasket på en måte. Jeg jobber veldig mye med det. Veldig mye! Setter av mye tid til det. (Lærer 1)

Skaalvik og Skaalvik (2009) henviser til at det er relasjoner som holder oss sammen og gir oss struktur, mens Jenssen (2011) påpeker at det er liten kultur for innblanding i klasserommet – mye av det som forgår der er opp til hver enkelt lærer. For elever kan møtet med læreren oppleves som møtet med selve skolesystemet, og negative relasjoner til lærere drar kanskje eleven med seg gjennom skoleløpet (Drugli, 2012).

Men jeg tror faktisk at resultatene viser at de faktisk får til ... mange som har gått fra både toere til firere og femmere og de føler en form for mestring etter hvert, i at de får det gode forholdet til læreren sin og positiv feedback på det de gjør. (Lærer 1)

Denne læreren er bevisst på å jobbe med relasjonen til elevene og opplever også at elevene får bedre resultater på karakterskalaen. Vi vet fra Skaalvik og Skaalvik (2009) at holdninger kan påvirke elevens selvoppfatning. Læreren gir også uttrykk for at dette kan komme som et resultat av positive tilbakemeldinger. Ett av kriteriene for å komme i risikogruppen for frafall er svake karakterer fra grunnskolen. Dersom en elev forbedrer prestasjonene sine på karakterskalaen vil dette kunne gi økt motivasjon. Hvis eleven samtidig trives på skolen og opplever seg inkludert, vil dette i neste omgang kanskje kunne forhindre frafall. Denne læreren uttrykker også at elever kan ha med seg negative erfaringer fra grunnskolen, gjennom at hun opplever at elevene er overrasket over at læreren ønsker en god relasjon. Man kan tolke utfra dette utsagnet at det kan være slik at elever med svake resultater på karakterskalaen ikke har så gode relasjoner til læreren. Drugli (2012) viser også hvordan elever som har dårlige relasjoner til læreren fortsetter å ha dårlige relasjoner også senere i skoleløpet. Dette kan minke motivasjonen, som igjen kan gi dårligere i prestasjoner, slik at elevene kommer inn i en negativ spiral. Når læreren har et eksplisitt ønske om en god relasjon kan det virke beskyttende for disse elevene. Både Drugli (2012) og Nordahl et al. (2005) beskriver hvordan relasjon kan fungere som beskyttelsesfaktor for elever i risikozonen, og lærerne opplever her også at det gir økt motivasjon, og kanskje kan det endre elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det synes som denne læreren opplever en sammenheng mellom positive relasjoner og bedre resultater. Et annet eksempel på at relasjonen kan være bra for hele klassemiljøet kommer frem når vi snakker om hvordan det er for elever å stadig møte dårlige karakterer på sine besvarelser. Lærer 2 er helt tydelig på at et inkluderende klassemiljø fort tar bort negativ adferd rundt å få dårlige karakterer:

Hvis man kommer bak fasaden så finner man jo fort ut at de er ikke så veldig stolt av det. Det har igjen noe med relasjonene å gjøre, det der. (...) en form for fasade, når man blir høylydt, og hvis du får til et godt, aksepterende klassemiljø, så tar det ofte slutt, mye av det der. (Lærer 2)

I den videregående skolen er målstrukturen påvirket av at man setter karakterer og kan derfor til tider være svært prestasjonsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Samtidig kan både lærere og ledelsen ved en skole klare å ha en oppgaveorientert tenking. Det kan likevel oppstå utfordringer når den formelle målstrukturen er prestasjonsorientert. Det kan være vanskelig for elever som stadig får dårlige karakterer å finne motivasjon, selv om læreren gjør forsøk på å være oppgaveorientert. Man kan tenke seg at dette f.eks. slår ut i negativ adferd som utfordrer klasseledelsen til læreren. Hvordan vil dette kunne påvirke elever

som er i risiko for å ikke lykkes med sin videregående opplæring? I en annen sammenheng i intervjuet blir det påpekt hvor viktig det er å bruke relasjon som beskyttende faktor og hvilke tilpasninger som kan gjøres for få til gode relasjoner:

Det er jo, igjen tilbake til den der jobben i starten, hvor viktig det er at de blir trygg på hverandre og trygg på lærerne og bygge gode relasjoner. Bruker ofte å leie inn en dramapedagog jeg, faktisk. (...) Og vi får til masse lek og mye artig og dummer oss skikkelig ut og vi tåler å gjøre det. Og ingen blir presset til noe. Men de blir jo med, ser jeg. (...) Og etterpå så merker man faktisk en forskjell også. Men det er jo fordi at de stoler på at de ikke får noe hets fra noen andre, eller at lærerne gjør det i tillegg da.
(Lærer 1)

Gjennom å leie inn en dramapedagog oppnår denne lærer å bygge et inkluderende klassemiljø, hvor klassen og læreren opplever noe sammen. Dette skaper kanskje felleskap og gode relasjoner. Opplevelsen av å være inkludert og bli sett skjer ikke bare inne i klassen, men også andre steder der lærer og elev møtes. En positiv relasjon bygges ikke bare over gode undervisningsopplegg men også i «frisoner» eller når man møter elever på andre arenaer enn klasserommet. En av lærerne fortalte om hvordan han/hun aktivt brukte friminuttene til å snakke med elevene og bygge gode relasjoner:

(...) derfor så bruker du alle friminutt og alle ting til sånt arbeid som det der. Så det er ganske tilfeldig hvis jeg har et friminutt. Det er veldig sjelden jeg har en matpause.
(Lærer 1)

Elevene må se på læreren som sin allierte, læreren må være den som forsvarer elevene mot nederlag, hun må kjenne elevenes språk og elevene må føle seg sett (Tangen, 2008). Ofte tenker man kanskje på en lærer som en som ønsker å formidle faget hun elsker. Men denne læreren uttrykker at man også er nødt til å elske å være sammen med elevene sine. Skoleeier og skoleleder bør kanskje først og fremst vite om, og formidle, verdien av å ha lærere som ønsker å bygge positive relasjoner til elevene på skolen.

Jeg tror at det har mye med læreren å gjøre, at man er nettopp ... det er viktig at de som velger yrket lærer er glad i elevene. At det er derfor, genuint, de ønsker å bli lærer. For det merker elevene i løpet av sekunder etter at du har kommet inn døra. (Lærer 1)

Lærer 2 snakker også om å se elevene i gangen før han/hun vet om det er elever han/hun skal ha. Flere av lærerne legger vekt på skolestarten når de snakker om å bygge relasjon med elevene. Intervjuene er gjort på våren, så vektleggingen av skolestart i intervjuene kommer ikke av at det er det lærerne står oppi når intervjuene er gjort. De ser altså viktigheten av å komme godt ut helt fra begynnelsen av året. Og denne læreren «legger inn aksjer» i relasjonsbyggingen allerede året før ved å snakke med elever som går på første året:

Jeg satser på å bli kjent med dem allerede da jeg. Sier hei til dem i gangene, prøver å skape en relasjon uavhengig av om jeg veit om de skal begynne eller ikke, (...). Men jeg starter tidlig med å skape en relasjon, for jeg tror det er noe av det aller, aller viktigste. (Lærer 2)

Normale barn og ungdommer har sin selvskrevne plass i sentrum av en familie. Det har ikke alltid barn som opplever omsorgssvikt, der det er foreldrenes problemer som kommer i sentrum. Da vil ikke alltid barnet få den nødvendige omsorg det trenger. Skolen skal først og fremst med opplæringsomsorg komplementere den omsorgen foreldrene gir. Omsorgen i skolen er ikke en forpliktelse, men gir opplæringsinstitusjonen kvalitet og gir elevene utbytte av skolegangen. Dersom elever opplever omsorgssvikt, eller ved diagnoser, vil dette være ekstra viktig for at elevene skal kunne ta til seg lærdom (Berg & Collin-Hansen, 2012). I et klasserom er ikke barnet alltid i sentrum, men én av mange. Det er derfor opp til den enkelte lærer å ta seg tid til å se den enkelte elev og gi opplæringsomsorg.

Denne læreren setter en tidlig standard for at opplæringen skal være individuelt tilpasset, og det kan være viktig for å lykkes i å bygge den positive relasjonen:

Så i det de kommer i klasserommet mitt, så prøver jeg ... oppstarten prøver jeg å ha lik for alle. Sier litt om at alle er et eget individ, alle er vi forskjellig, alle har vi våre ulike behov, alt sånt – ved oppstart. Jeg vil at de skal ha en forståelse av at jeg har en intensjon om å se alle sammen – sånn som de er. (Lærer 2)

Alle lærerne var veldig konkrete på hvordan de kunne oppnå relasjoner hos elevene, også lærer 3:

Jeg hører på hva de synes er artig, eller snakker med dem om hva de gjorde i helga. Har de noen kjæledyr. (...) Så de som har problemer hjemme (...) i løpet av året så pleier det å komme fram et eller annet personlig problem, som jeg får høre om (...) For der tør ikke eleven si ifra, men han tør å si i fra fordi vi har prata sammen om alt mulig annet. Og da kan han eller hun komme til meg. (Lærer 3)

Denne læreren viser også hvordan problemer utenfor skolen kan «dukke opp» i løpet av skoleåret, og at hun ser en sammenheng mellom det å ha en positiv relasjon og at eleven føler trygghet til å si ifra om problemer. Elevene forstår da kanskje at lærer 3 forsøker å identifisere seg med dem og kan ha forståelse for deres situasjon (Linder, 2012). Det er viktig at læreren ser hele eleven, selv om det finnes systemopprettholdende faktorer i elevens liv lærerne ikke kan påvirke. Å kjenne hver enkelt elev kan være et godt utgangspunkt for et godt læringsmiljø (Thuen, 2011).

Jeg sørger jo som sagt for å bli veldig, veldig godt kjent med elevene. Føler at jeg har tjent på det. (...) i de situasjonene, det er å møte blikket og være der og ikke vike, men heller

ikke presse på når jeg ser at dette blir ... hvis man begynner å knytte neve og jeg ser at nå er det nok, så prøver jeg å ikke la eleven ha overtaket likevel. Men jeg sier at «Jeg ser at du har nådd et frustrasjonsnivå. Jeg forventer fortsatt den biten her, så kommer jeg tilbake til deg om ei stund», eller så-så lenge. Eller at jeg gir et pusterom. Da er det som regel ro og greit når jeg går tilbake. For da tror jeg også den eleven da forventer at jeg skal komme. Hvis jeg ikke kommer da, så har jeg gjort noe med relasjonen. (Lærer 2)

Klasseledelse betyr også å se an hver enkelt elev og tilpasse sanksjoner til det. Relasjoner er nøkkelen både til å tilpasse sanksjonen og øke sannsynligheten for at reaksjonen læreren kommer med som klasseleder fungerer.

Det kommer an på elevene. For det er aldri én måte å gjøre det på da. Det handler om å ha en relasjon til eleven først. Få en relasjon først, og så vite hva du sannsynligvis kan si, for at de skal høre etter. Til noen så fungerer det ikke i det hele tatt. (...) Da må det andre ting til. Da må de ut på gangen og komme inn igjen, eller et eller annet. Men vanligvis så hjelper det å bare prate med dem. (Lærer 3)

Elevene lærer 3 snakker om kan da føle at de ikke er inkludert på skolen. Når man føler seg mislykket eller utilpass er det muligheter for at man ikke møter opp på skolen. Det er sannsynlig at dersom mange elever ikke føler seg inkludert, kan det være årsaken til økt frafall i den videregående skolen. Er det da mulig for en enkeltlærer å utgjøre en forskjell gjennom god klasseledelse? Vi snakket også om hva lærerne mente kunne forebygge frafall:

Men jeg tenker forebygging i det, så er jeg nok tilbake til denne relasjonen. Relasjonen og positivt fokus. Ikke bare på fag, men også på resten av deg. Det at du er elev er en liten del av Per det. Det å være elev. Men det at du også er interessert og viser din empati og interesse for resten av mennesket. Det ... for det er noe med å føle den tilhørigheten, føle at du kommer inn i et rom som hvor det er noen som ser deg og bryr seg om deg og at du er verdifull selv om du ikke oppnår de høyeste karakterene – så er det noe med å oppnå en mestring og en selvfølelse, som kan være (...) vel så viktig nesten som en karakter for mange, tror jeg. (Lærer 2)

Selv om videregående opplæring preges av en resultatorientert målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2009), ser lærerne at mestring og selvoppfatning er viktig uansett hvor du blir målt på karakterskalaen. Det å se hele eleven og å ha gode relasjoner er et forsøk på å gi eleven forståelse av at hun er verdifull i seg selv. Det er ikke alltid det er like enkelt å oppnå gode relasjoner. Også dette følte lærer 3 på:

Og kanskje en av de som vil gjøre det best kanskje har (...) dårligst forutsetninger og mest utfordringer sosialt, sant, og dermed ikke blir tatt på alvor av en lærer som ikke er

interessert i det sosiale. Og faller utenfor på grunn av oppførsel istedet for på grunn av faglig kompetanse. Jeg har sett det mange ganger i år også. Og jeg har selv vært skyldig i å ha ... på en måte avskrive en elev som jeg veit er ute på grunn av sosiale ting. Men som jeg ikke klarte å få en relasjon til for eksempel da. Sånn at jeg ikke klarer å få hanke vedkommende inn. Det er litt ekkelt. (Lærer 3)

Elevene må føle at læreren forsvarer dem mot nederlag både sosialt og faglig. Læreren må anerkjenne elevene gjennom bl.a. språket. Elevene må føle seg gjenkjent og sett av læreren (Tangen, 2008). Avgjørende for de lærerne jeg snakket med ble ha å positive relasjoner til elevene i sin klasseledelse, og de opplevde det som en beskyttende faktor både overfor adferd, faglige vansker, sosiale og emosjonelle vansker.

Føler at man er veldig avhengig av det. (...) Du kan være en så god leder du vil, men det hjelper ikke, synes jeg, hvis du ikke har skapt den relasjonen. (Lærer 1)

4.1.2. Lærersamarbeidet

I skolen er både lærere og elever en del av et sosialt system, og jeg vil se på hvordan informantene opplever samarbeidet mellom yrkesfaglærere som er mye sammen med elevene, og fellesfaglærere som kan ha få timer i uka med elevene. For at systemet rundt elevene skal fungere, bør samarbeidet og relasjonen mellom lærerne også være gode. Jeg vil dessuten vurdere lærernes syn på tilpasset opplæring, og om de føler de har tilstrekkelig kompetanse på dette feltet. Til slutt vil jeg snakke med lærerne om hvordan de ser på sin egen profesjon for å se om dette kan belyse hvordan de forholder seg til elever i risikogruppen. Belyser det for eksempel hvilken relasjon de har til elevene sine? Hovedtemaet i denne oppgaven er positiv elev-lærer-relasjon som beskyttende faktor. Et samarbeid mellom kolleger er som regel også avhengig av positive relasjoner. Haugen (2008) beskriver hvordan et godt lærersamarbeid kan være en beskyttende faktor. I den videregående skolen kan samarbeidet mellom lærere kreve ekstra gode relasjoner mellom lærerne fordi man må jobbe tettere sammen på tvers av den strukturelle oppbyggingen til skolen. I videregående er skolen bygget opp etter studieretning. På yrkesfag har elevene noen få lærere som har dem mange timer i uka og som kan følge elevene relativt tett. I tillegg får yrkesfagelevne undervisning av fellesfaglærere som er knyttet til en annen avdeling (studiespesialisering). Disse lærerne kan sine fag (norsk, matte, engelsk osv.) og har ikke nødvendigvis innsikt i yrkesutdannelsene den enkelte elev går på. Jeg har derfor valgt å snakke med lærerne om relasjoner mellom lærer-lærer og hvordan dette påvirker lærer-elev-relasjonen etter deres oppfatning. For mange yrkesfagelever i risikogruppen kan teorifagene være det mest utfordrende. Jeg har spurt lærerne om hvordan samarbeidet er mellom yrkesfaglærer og fellesfaglærer.

Det varierer fra år til år. Veldig. (...) nå har vi lyktes stort, vi har kjørt prøver sammen (...). Andre år så har du lærere som ikke skjønner betydningen av det og da får du ikke til det. (...) Det er akkurat som om at det er sånn at de skjønner mer ganske fort – det at lærerne ikke klarer å samarbeide. Så det ser jeg med én gang. (Lærer 1)

Samarbeidet beskrives som varierende og avhenger av den enkelte fellesfaglærers interesse for å samarbeide. Slik det her er uttrykt merkes det raskt når kollegiet ikke er på samme sted og det påvirker klassene lærerne skal lede. Ikke bare merker denne læreren det på elevgruppa, han/hun uttrykker også at enkelte fellesfaglærere heller ikke ønsker å bruke tid på dette:

Ja, det er det. Også virker det på meg som om at de ikke har noe fokus på det. Så det er et fåtall av dem som har fokus på det. (Lærer 1)

Denne læreren understreker også hvordan det er det beste for elevene at samarbeidet fungerer og at en elev da like gjerne kan henvende seg til en fellesfaglærer med sine utfordringer. Her synes det å være to problemer man støter på: Det ene er at én av partene ikke har et ønske om samarbeid. Det andre er at fellesfaglærere ikke har noe særlig tid til rådighet, da de bare har noen få timer i uka på yrkesfag. Tidspresset i skolen oppleves nok stort for lærere og kanskje kan relasjonsbygging til både lærere og elever på yrkesfag være noe av det som ikke går opp i tidsregnskapet.

(...) du kan føle at hvis det samarbeidet ikke fungerer, så får du det ikke til, ikke sant. Så det er det som er så veldig vanskelig. Og de helhetlige tankene bak denne opplæringa blir jo svekket, når fellesfaglærerne ikke har tid og ikke kanskje har det fokuset som vi har vi som er programfag- og kontaktlærere. Og det der synes jeg er så veldig snedig hvilke erfaringer man gjør, og noen år så fungerer det så flott at det er helt fantastisk – og du ser at det kommer elever til gode og elevene kan like godt henvende seg til en fellesfaglærer som til kontaktlæreren og det fungerer bra. Andre ganger ser du at det fungerer ikke i det hele tatt. Og det kommer av det at det ikke er mulig å få til samarbeid. Men det har ikke bare med de lærerne å gjøre, det har også med den tid vi har til rådighet. Vi har jo alt for lite tid. Det er veldig viktig å få med. (Lærer 1)

Berg og Collin-Hansen (2012) viser nettopp til hvordan tid er viktig for skolelivskvaliteten til elevene. Det kan likevel være viktig å snu på holdninger og se på relasjonsbygging til kolleger og elever på andre studieretninger som en investering i å gi elevene faglig utbytte, særlig når vi vet at positive relasjoner til lærerne er en beskyttende faktor for alle elever, men særlig for de i risikozonen. Her opplever også lærerne som er intervjuet at den helhetlige pedagogiske tanken forvitrer når ikke fellesfaglærerne også bruker tid på å bygge opp gode relasjoner, fellesregler og samarbeid. Også en annen lærer jeg intervjuet viser til

hvordan det kan være mer utfordrende for fellesfaglærere å bygge relasjon til elevene i og med at de har færre timer med elevgruppa:

Vi får litt ulike tilbakemeldinger fra dem, i og med at de bruker lengre tid på å bygge opp en relasjon og et forhold. (...) Så de har nok en større utfordring i forhold til det. Vi prøver å ha et tetttest mulig samarbeid. Jeg ønsker veldig at vi skal ha faste møter og har gått veldig for det nå. At det er jevnlig møter gjennom året, slik at man har en mulighet til å snakke om ulike elever både faglig og sosialt. Samkjøres litt om regler. Samtidig så merker jo de at det er ikke alltid de har like mye respekt for de som den læreren som til enhver tid er inne. (Lærer 2)

Tidsbruk ble nevnt av flere. Flere av intervjuobjektene legger også vekt på faktorer i systemet som gjør hverdagen vanskeligere, slik som tidsmangel og manglende muligheten for felles møter. En systemisk tilnærming fra skoleledelsen til en bedre lærer-lærer-relasjon kan være å la fellesfaglærere være på samme studieretninger over tid. Da kan man unngå at lærerne bruker mye tid på å bli kjent med hverandre, på bekostning av tid til å bli kjent med elevene. Og på spørsmål om hvordan lærerne så på dette svarte de slik:

For selv om elevgruppa byttes ut så er vi lærerne bedre kjent. I stedet for at du skal dra i gang et nytt samarbeid hvert år. Så absolutt. (Lærer 2)

Det ble også sagt at flere fellesfaglærere ønsket seg tilbake på samme studieretning. Det kan jo tolkes dit hen at også de ser at arbeidshverdagen blir lettere når man jobber med kolleger man har relasjoner til fra før.

Det tror jeg er viktig. Og det er det noen andre som har sagt også, at de har ønsket seg tilbake på samme gruppe, fordi at da er det mye kjente lærere og veit litt om hvordan samarbeidet fungerer. (Lærer 3)

At samarbeidet ikke alltid fungerer optimalt på tvers av studieretninger viser kanskje dette svaret:

Jeg har kanskje samarbeidet mest på avdelingen ennå. Tenker du med de fellesfaglærerne vi jobber med? (Lærer 2)

I denne sammenhengen uttrykte én av lærerne viktigheten av et godt samarbeid, spesielt for risikogruppen, slik:

Jeg tenker at det å ha tetttest mulig med dem, fellesfaglærerne, er veldig, veldig viktig. (Lærer 1)

Det er også viktig at man legger til rette for at dette samarbeidet skal fungere godt på systemnivå. Eksempelvis kan man gjøre det ved å la fellesfaglærere jobbe flere skoleår på samme yrkesfaglige studieretning.

Jeg har vært på HO i så mange år at jeg kjenner nesten alle som jobber der. Jeg har samarbeidet med nesten hver eneste en av dem på et eller annet tidspunkt, (...) Og i stedet for at jeg går på kontoret mitt og sender en mail når jeg er ferdig med timen hvis det er noe, så går jeg på kontoret deres og ser om de er der. Og hvis de er der så sier jeg jo «Hei, han var borte i dag. Veit du hvorfor, han har vært veldig mye borte». «Nei, jeg har fått en telefon, det er noe». Og da veit jeg det og da kan jeg ta hensyn til det, slik at når eleven kommer tilbake så sier jeg ikke «Hvor har du vært», for jeg veit hvor han har vært. (Lærer 3)

Å bygge relasjoner tar tid. Gjennom samarbeid over flere år vil kolleger lære hverandre å kjenne og det gir større grunn til å tro at det gir positive relasjoner som kommer elevene til gode.

Fordi jeg synes det er veldig greit for jeg kjenner jo alle som jobber der nå på HO. Så at jeg kommer tilbake dit det er jo null problem for jeg kjenner all og kan jobbe med alle. (Lærer 3)

Én av lærerne er helt direkte på hvordan man jobber med frafall i den videregående opplæringa. Samtidig forteller denne læreren at ansvaret føles individuelt og at det er opp til hver enkelt lærer når slaget om å beholde elevene i skolen står. Kanskje kunne både lærere og elever tjent på involverte skoleledere? En skole med lærere som samarbeider, har klare regler i klasserommet, roser og verdsetter individuell innsats og tilpasser opplæringen kan være beskyttende faktorer. Samarbeidet mellom kolleger kan også fungere som en beskyttende faktor. Felles tilnærming til elevgruppa kan forhindre at negativ adferd eskalerer (Haugen, 2008).

Tanken er jo hele tida ... det blir jo sagt hele tida at de skal berges, og de skal ... vi skal få de igjennom, det er liksom sånn mantra da. Men hvordan vi får de igjennom, det er det ikke sagt så veldig mye om da. Det tror jeg er mer opp til oss. Hvordan har vi tenkt å få til dette? Og da bruker ... da er vi jo forskjellige som personer vi lærerne også da, så det blir jo forskjellige metoder. Noen truer og noen lokker og noen lirker. Og ja ... for meg er det å skjønne at de gjør det for seg selv, at jeg har ingen som helst liksom stake i det de presterer, at det er ikke for meg de skal gjøre det. Om de mislykkes, så blir jeg ikke sur for det. Og hvis de leverer et dårlig resultat, så blir jeg ikke sur. Jeg kan godt si at «Jeg synes ikke du har jobbet så bra med dette, men jeg er ikke sint, for det er ikke meg det går utover». Det er jo eleven. Så at alle prestasjoner er for oss selv, eller han selv. (Lærer 3)

Slik denne læreren beskriver det legges det vekt på i den videregående skolen å få elevene gjennom videregående utdanning. Lærer 3 gir også uttrykk for at det som skjer i klasserommet i stor grad kan være opp til hver enkelt lærer. At selv om læreren gir uttrykk for støtte blant kolleger, finnes det altså ikke noen felles tilnærming til hvilke metoder som fungerer eller hvordan man i felleskap skal få elevene gjennom videregående utdanning. Dersom vi tar inn samfunnsdiskursen rundt skole, slik den er gjengitt av Inger Christensen, med at sosiale aktiviteter må vike for det faglige, er det mulig å tenke seg at bevisstheten rundt relasjon som en beskyttende faktor ikke er stor nok. Slik lærerne jeg har intervjuet har uttrykt det har de bevissthet om at relasjon er viktig, men er rask til å påpeke viktigheten av det faglige. Lærer 3 i neste sitat forklarer hvordan hun forsøker å ta med seg «kravene» om å få elevene gjennom opplæringen. Når bevisstheten rundt hva som er beskyttende faktorer kanskje ikke er høy nok på skolene kan metodefriheten og ansvaret på den enkelte lærer bli for stort. Samtidig vet vi at hver enkelt lærer har et stort ansvar og derfor bør den enkelte lærer også ha stor frihet til å velge innenfor forskningsbaserte undervisningsmetoder vi vet fungerer. Slik kan man tilpasse opplæringen til hver enkelt klasse og elev etter som man lærer dem å kjenne. Samtidig setter dette store krav til at skolen og skoleeier gir lærerne nødvendig kompetanse til å oppdatere seg på forskningsbaserte metoder. I en diskurs der den enkelte lærer har stort ansvar er det også viktig at lærerne kjenner sin innflytelse. De lærerne som her er intervjuet har en erfaringsbasert kunnskap om at relasjon er avgjørende og de holder på denne kunnskapen til tross for at samfunnsdiskursen kanskje er rettet mot «å komme igjennom pensum». Skoleleder har derfor et stort ansvar for å jobbe systematisk for å få lærer–elev-relasjonen til å fungere for å forbygge frafall i den videregående skolen. Det er ofte slik at de ungdommene som strever faglig har et dårlig forhold til læreren sin og de har gjerne hatt det i mange år. Det krever derfor stor innsats fra lærerens side for å bryte ut av denne sirkelen. Selv om flinke elever ofte er mer opptatt av det faglige utbyttet er det også for disse elevene en sammenheng mellom en god relasjon til lærerne og mindre frafall (Drugli, 2012, s. 89–91). Det manglende korrektivet av hvordan man skal hjelpe elever i risikogruppen kan slik det er uttrykt her noen ganger føles frustrerende. Og selv om man får tips og råd føler man seg kanskje også ensom og alene med sitt ansvar for den enkelte elev.

Hvis at jeg nevner at det er et problem for eksempel, så kan jeg få tips og råd og sånne ting. Men det er ikke sånn at de kommer inn offensivt før jeg har rukket å vurdere situasjonen, det gjør de ikke. De lar meg få være i fred, skulle jeg til å si, til jeg trenger noen ting da. Men det er selvfølgelig ikke bestandig at svarene jeg får er tilfredsstillende. Jeg synes noen ganger at det er litt tynt da. Det er litt sånn, «Ja, nei, da må de jo få en sjanse til», også blir det sånn «Ja, men hvordan skal jeg gjøre det? Jeg har ikke tid til det, for jeg har tredve andre å ta vare på» eller. (Lærer 3)

En lærer kan også bli frustrert over manglende oppfølging fra ledelsen:

Veldig mange fellesfaglærere er misfornøyd med hvordan det håndteres. (...) Og de fellesfaglærerne må da selv bære den byrden som de sjansene er, fordi de blir pålagt det ovenfra. Det er en uting egentlig. (...) Men de som gir fem sjanser, (...) og så blir pålagt å gi en sjuende og åttende sjanse ... (Lærer 3)

Her er det kanskje uttrykt en frustrasjon over å jobbe på flere avdelinger. En fellesfaglærer jobber i utgangspunktet på studiespesialisering og har kanskje ikke så mange felles møter med yrkesretningen man jobber på. Man blir mer som en «gjest» og ikke en som deltar i diskusjonen om fellesløsninger og forholder seg kanskje bare direkte til kontaktlærer. Haugen (2008) trekker frem lærere som samarbeider som en beskyttende faktor for elever med lærervansker, sosiale og emsjonelle vansker, omsorgssvikt og ugunstige sosioøkonomiske hjemmeforhold. Det som også kommer frem i sitatet er vel at avdelingen ikke har mange løsningsmetoder, men én og det er å gi elevene en ny sjanse. Slik denne læreren påpeker er det viktig, men dersom man allerede har gitt flere sjanser som faglærer er det ikke mer å støtte seg på. Igjen blir man kanskje stående ensom i ansvaret for elevenes opplæring. Dette kan igjen være med på å skape en friksjon mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Og slik det tidligere er uttrykt av lærerne som er intervjuet, så er samarbeidet dem imellom viktig for elevene i risikogruppen.

Dette kan være anderledes på andre studieretninger. Yrkesfag er i likhet med det norske arbeidsmarkedet svært kjønnsdelt og en yrkesfagsretning hvor det er større innslag av mannlige lærere og mellomledere kan man ha andre tilnærminger. SSB (2014) viser også at frafallet er større hos gutter enn hos jenter, og jeg har studert et «typisk jentefag». I tillegg viser undersøkelsene til Drugli (2012) at læreren uavhengig av kjønn har en bedre relasjon til kvinnelige elever enn mannlige. Dette kan tenkes å påvirke statistikken dersom en positiv relasjon er en beskyttende faktor mot frafall. Men på systemnivå vil uansett fellesfaglæreren ikke ha den samme innflytelsen over diskursen rundt regler som man har på studiespesialisering. Og sannsynligvis vil man heller ikke på andre studieretninger ha veldig mange flere metoder, selv om de kan gjøre andre valg.

4.2. Kompetanse

4.2.1. Kompetanse om tilpasset opplæring

Dette kan gi helt spesielle utfordringer knyttet til undervisning og klasseledelse for enkelte grupper som har stor risiko for frafall. Jeg ønsket å intervjuere lærere om strategier for å takle klasseromssituasjonen i grupper med opphopping av individuelle opplæringsplaner (IOP-er) og/eller svake karakterer fra grunnskolen. I den videregående skolen kan lærere få klasser med svært sammensatte problemer og utfordringer. Jeg vil undersøke om

det er mulig å forbygge noe av risikoen for frafall og eventuelt manglende inkludering ved å gjennomføre en bestemt ledelsesfilosofi/-strategi. Kan læreren gjennom viss type klasseromsledelse redusere risikoen for frafall, eventuelt øke motivasjonen for å fullføre videregående utdanning? Kan enkeltlærere ha en beskyttende faktor mot negativ adferd ved å arbeide for å få en positiv relasjon til eleven (Nordahl et al., 2005, s. 98–99)? Kan da en positiv elevrelasjon gi mindre risiko for frafall i videregående utdanning? Jeg ønsker å undersøke om lærerne mener en bestemt type klasseledelse kunne være med på eventuelt å minske risikoen for frafall.

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan man søker å inkludere den gruppen som er i risiko for frafall og om det finnes helhetlige systemiske strategier – og hva disse eventuelt måtte være. Eller om det eventuelt oppleves som det er opp til hver enkelt lærer i klasserommet å ha en strategi. Jeg ønsker å undersøke om lærerne til disse elevene føler de har nødvendige ressurser og kompetanse til å kunne gi elevene et godt opplæringstilbud som kan oppleves inkluderende.

En del av elevene i risikograppa har IOP-er og en del har ingen annen tilrettelegging enn tilpasset opplæring. Dette begrepet er sentralt i skolen i dag og bør være sentralt i henhold til inkluderingsbegrepet. Tilpasset opplæring kan forstås som en forlengelse av inkluderingsbegrepet, i form av at elever som har utfordringer i skolen, det være seg ADHD/ADD, dysleksi, sosial angst osv., skal være i sosial kontakt med andre «normale» elever, og at alle elever profiterer faglig på å være sammen med andre. Da bør tilpasset opplæring være en viktig del av den faglig-pedagogiske kompetansen til den enkelte lærer for at dette miljøet skal være inkluderende. I risikograppa for frafall vil denne kompetansen kunne være nødvendig for å oppnå faglig mestring. Dersom elevene har med seg svake karakterer fra grunnskolen er det grunn til å anta at det finnes hull i opplæringen. Jeg har derfor sett på om skolen har tilbudt lærerne som er intervjuet faglig kompetanse i tilpasset opplæring. Jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan den enkelte lærer forvalter sitt ansvar i klasserommet i grupper med stor opphoping av risikoelever. I disse klassene kan man se for seg at behovet for tilpasset opplæring i høyeste grad er tilstede. Dersom det er opp til den enkelte lærer å fylle begrepet tilpasset opplæring med innhold, er det interessant å se hvordan dette ansvaret forvaltes. Med svake pedagogiske føringer, både fra politisk hold og fra ledelsen på den enkelte skole, er det mulig å se for seg at den enkelte lærer bærer et stort ansvar for om den enkelte elev føler seg «sett» og inkludert i den videregående skolen. Blir det da også den enkelte lærers ansvar alene å opprettholde motivasjonen hos elevene?

Det synes ut i fra utsagnene til mine intervjuobjekter å være et skille mellom lærere som har tatt utdanningen sin før og etter Kunnskapsløftet. Én lærer sier om seg selv at hun har kompetanse på området fra annen fagutdanning og erfaring, men har verken fått

kompetanse i lærerutdanningen eller tilbud fra arbeidsgiver om kompetanse i tilpasset opplæring.

Men fra etter at jeg tok den lærerutdanningen med yrkesrettet, så har jeg ikke fått noe kjøtt på beinet der. Men i og med den gamle kompetansen min da så har jeg jo da likevel noen form for kompetanse. Men jeg synes det er alt for lite og synes det er kritikkverdig at vi er nødt til å ta i mot elever som vi ikke har kompetanse til å ta i mot. (Lærer 2)

En yngre lærer kan heller ikke huske å ha fått noe tilbud om kompetanseheving om tilpasset opplæring av arbeidsgiver, og legger til at eldre kolleger, som ikke har tatt lærerutdanning i nyere tid, sliter med hvordan de skal tilrettelegge:

Jeg kan ikke huske å fått noen tilbud i den retningen selv etter at jeg har begynt i jobb. Men jeg veit jo at eldre kolleger snakker om at de ikke veit hvordan de skal få dette til å fungere. (Lærer 3)

Selv har denne læreren fått denne kompetansen fra lærerutdannelsen, da hun gikk der mens Kunnskapsløftet ble innført:

Ikke fra arbeidsplassen, men fra (...). Fordi da vi gikk der var Kunnskapsløftet på vei inn. Det var jo ferdigstilt ... kom jo året før jeg slutta, tror jeg. Så i ped-en var de allerede i gang med det der. Vi hadde egne kurs, egne moduler i det der. Sånn at det er ikke noe nytt for meg. (Lærer 2)

En annen relativt nyutdannet lærer bekrefter også at dette har vært på pensum. Hun sier også at de snakker om det på skolen og at det er støtte blant kolleger til dette arbeidet. Det er altså ikke grunn til å tro, ut fra det som blir sagt her, at det ikke er fokus på det på skolen eller at det ikke gjøres tilpasset opplæring. Det er derimot grunn til å anta utfra disse utsagnene at det er de yngre i kollegiet som har mest faglig kompetanse på området.

Nå er jeg yrkesfaglærer, gått yrkesfaglærerutdanninga, (...). Og der synes jeg at jeg har fått veldig god utdanning i forhold til denne biten her. Vi har snakket mye om det. Både hvordan man løser det rent praktisk og hva man kan komme opp i. Så det synes jeg. (Lærer 2)

Tilpasset opplæring kan være et begrep som er vanskelig å operasjonalisere (Bachmann & Haug, 2006), og det kan være årsaken til at tilbakemeldingene på hvordan man konkret tilpasser var få. Av de tilbakemeldingene jeg fikk, var bl.a. viktigheten av «FYR» i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Jeg har egentlig vært veldig interessert i yrkesretting fra dag én, fordi det engasjerer elevene mye mer enn helt straighte språkoppgaver. (Lærer 3)

Bachmann og Haug (2006) har vist at en vanlig operasjonalisering, spesielt i den videregående skolen, er å differansiere. Læreren her har bl.a. å tolket tilpasset opplæring til å kunne være å kutte ned på mengden arbeid elevene skal gjennom, bl.a. ved å samarbeide om oppgaver i ulike fag. Noen ganger kan pensum overlape f.eks. mellom norsk og samfunnsfag. Samarbeidet kan også gå på tvers av studieretninger der pensum er sammenfallende. Navn på andre lærere er tatt ut av sitatet:

Nå er det jo språk som er faget mitt. Men jeg har jo også samarbeidet med for eksempel samfunnsfag, både med (...) Og vi har hatt felles innlevering, analysér ett eller annet samfunnsområde, for eksempel skriv en argumenterende tekst. Da har man fylt mål både i norsk og samfunnsfag. Og det korter jo ned på arbeidsmengden deres, så vi frigjør litt mer tid til å kanskje snakke om andre ting og komme gjennom litt mer ting. (Lærer 3)

Hvordan oppgaven blir gitt var også en tolkning av tilpasset opplæring, dersom utgangspunktet var faglige utfordringer:

Ellers så kommer det alt an på hva det er som gjør at de har den IOP-en. Hvilke typer utfordringer de har. Er det sosiale utfordringer? Er det faglige utfordringer? Faglige utfordringer løser man jo mye også ved å gi litt ulike typer oppgaver. Gi ut kanskje én og én oppgave, slik at man ikke har hele arket med alle åtte foran seg. (Lærer 2)

Jeg ønsket derfor å undersøke nærmere hvordan den enkelte lærer forvalter sitt ansvar i klasserommet i grupper med stor opphoping av risikoelever. I disse klassene kan man se for seg at behovet for tilpasset opplæring i høyeste grad er tilstede (Nordahl et al., 2005). Den tilpassede opplæring som begrep er formulert på en slik måte at det er opp til den enkelte skole å fylle begrepet med innhold. Samtidig vet vi fra Jenssen (2011) at det er lite kultur for at skoleledelsen blander seg opp i hva som skjer i klasserommet, slik at det blir opp til hver enkelt lærer å tilpasse opplæringen. Dersom utfordringene var sosiale valgte denne læreren å løse det slik:

I forhold til sosiale utfordringer så blir det jo noe helt annet. Fordi der ligger jo ... følger jo ofte de faglige utfordringene hakk i hæl. Sånn at man tilbys ofte også å gjøre om litt på oppgavene der også. Men også at jeg snakker med de i forkant, i forhold til at nå blir situasjonen sånn og sånn: «Jeg veit at du synes at det er vanskelig å sitte i ro så lenge. Du kan gi meg et hint, få deg en time out». Litt sånne ting. Vi kan ta det muntlig etterpå, hvis du har utfordringer med å ... jeg veit at du ikke liker å skrive, at du synes at det er ... men jeg veit at du er god muntlig». Vi setter alltid opp en muntlig bit i etterkant. (Lærer 2)

For elever i risikogruppen kan kanskje mindre arbeidsmengde gjøre det lettere å stå i flere fag. Andre argumenter kan være at om man likevel skal gjøre det samme, kan man spare

tid og rekke over mer pensum. Videregående skole blir, grunnet karaktersystemet, til en viss grad målstyrt av resultater og det kan også prege hvordan tilpasset opplæring blir gjennomført. Et annet eksempel fra den samme læreren er nedkorting av tekst. Denne type tilpasset opplæring blir vel først og fremst rettet mot faglig svake elever. For andre med sosiale utfordringer kan utsettelse av frist være aktuelt.

For eksempel tekstoppgaver så er det sånn «Skriv 300 ord om tema», sant. Og da kan jeg godt si til de som ikke er så flink da, til å få til noe mye, at kanskje det holder med 100 ord. Eller kanskje de kan levere det de har. (...) I tillegg så har jeg en avtale med enkelte som jeg veit at har det vanskelig at hvis de sliter så kan de spørre meg om å få en dag til, eller to dager til, til å skrive ferdig. (Lærer 3)

Ulike lærere står selv ansvarlig for å tolke tilpasset opplæring, all den tid begrepet kanskje ikke er definert i noen pedagogisk metode. Det kan ha svakheter, fordi den enkelte lærer synes det er vanskelig å tolke begrepet når man ikke har fått tilstrekkelig kompetanseheving. Samtidig kan det være en styrke dersom læreren har fått kompetanse til å tolke hvilke utfordringer som må gjøres noe med og har et repertoar av forskningsbaserte undervisningsmetoder å bruke til faktisk å tilpasse opplæringen. På et strukturelnivå kunne f.eks. skoleeier og skoleledelse sørget for systematisk etter- og videreutdanning og/eller kursing av lærer.

4.2.2. Når elever har med seg negative erfaringer fra grunnskolen

Når elever i risikogruppen begynner i videregående opplæring kan de ha med seg en del negative erfaringer fra grunnskolen. Dette er med i risikobildet når lærerne i den videregående skolen skal bygge relasjon til elevene, og hos noen elever kan dette også vises gjennom adferden. Også de lærerne jeg snakket med opplevde dette, og flere av dem synes det var tøft å se hvordan skolen ikke hadde gitt disse elevene gode opplevelser.

Men det er forferdelig å sitte der, i den alderen de er i nå og vite at nå er nesten løpet kjørt, for mange av dem. Det er noen som du ikke får tilbake i skolen igjen, som ramler av, fordi de har slike opplevelser med skolen at de koeles bare de tenker på det. (Lærer 1)

Eller sagt på en annen måte:

For det er ikke alle som er like respektfull overfor elevene heller. Det må man jo ha med i bildet også. Det ser man godt når de kommer på videregående – hvordan de har hatt det før. (Lærer 1)

Når en er bevisst på de erfaringene elevene i risikogruppen har med seg, kan man også forsøke å snu opplevelsen av skolen til noe annet.

Det er veldig viktig å begynne med blanke ark noen ganger, tror jeg. Det er en av mine strategier når jeg starter på høst er jo at jeg nettopp gjør det. Uansett hva jeg veit om den eleven, så må ikke den eleven gå rundt å tro at alle sammen trenger å se på han sånn. Og noen snur ved at man faktisk ikke har ... det er ikke alt de vil ut med. De føler at de får lov til å starte litt på nytt. Jeg tror det er viktig noen ganger, altså. Ikke alle ganger. Noen ganger må vi ha opplysningene hvis det er noe som er til fare for dem. Men veldig mange ganger så virker det sånn på meg – at man trenger ikke å ha stempelen med seg. (Lærer 2)

4.3. Profesjonsbegrepet hos lærere

Drugli (2012) vektlegger at det er en sammenheng mellom god relasjon til læreren og et faglig utbytte hos den enkelte elev. Hun understreker at om en lærer strever med relasjonen til en eller flere elever, vil det kunne løse på et relasjonelt nivå ved å endre på undervisningssituasjonen, f.eks. ved å arrangere turer, der læreren kan se elevene på en ny måte (Drugli, 2012, s. 67). Drugli (2012) setter altså opp en turaktivitet som en endring i undervisningssituasjonen for å legge til rette for at læreren kan bygge nye relasjoner til elevene. Gode relasjoner legger grunnlag for læring (Nordahl et al., 2005). Sitatet av Inger Christensen i innledningen (Skjesol, 2014) setter opp turaktivitet som en motsetning til læring.

Jeg vil se nærmere på hvordan lærerne jeg intervjuer mener et sterkt faglig fokus uten å være relasjonelt orientert kan påvirke risikoelever i skolen, både med hensyn til trivsel og motivasjon og i siste instans risiko for frafall. Kan en klasseledelse som er mer relasjonsorientert være en beskyttende faktor mot frafall? Det blir da et spørsmål om lærerne opplever støtte fra skoleeier og skoleledere til å drive med aktiviteter utenfor klasserommet for å styrke relasjonen. En tidligere kollega sa en gang at det å bry seg om elevene nærmest ble sett på som uprofesjonelt.

I denne delen skal jeg ta for meg hvordan de tre lærerne ser på profesjonsbegrepet i egen profesjon og hvordan de tror andre lærere forholder seg til begrepet. Målet med denne delen av analysen er å se om lærernes syn på egen profesjon kan belyse hvordan man forholder seg til elever (og kolleger). I denne delen er tesen utarbeidet fra mange samtaler med kolleger oppgjennom årene, altså et forsøk på å sette ord på en opplevet diskurs. Innimellom oppleves det som om faglig dyktighet blir sett på som en motsetning til det å «bry seg om elever», i verste fall. I et mindre svart-hvit bilde kan det beskrives som om det er underordnet det å være faglig dyktig. Når både Drugli (2012) og Nordahl et al. (2005) viser at relasjonsorienterte lærere kan være beskyttende for svake elever og viktig for nettopp elevenes faglige utvikling. Det er derfor interessant å se hvordan lærere beskriver diskursen rundt dette tema. Tesen er altså, ut fra uttalelsene til opplæringsdirektør Christensen, at i

diskursen om hva som er en profesjonell lærer verdsettes faglig dyktighet høyere enn gode relasjoner til elevene.

Man må jo kunne faget sitt, tenker jeg. Det er en betingelse. Du må vite hva du holder på med. Dernest så er det relasjonsbygging da. Det tenker jeg – at det er de to bitene. (Lærer 2)

Denne læreren setter ikke faglig dyktighet opp mot relasjonsbyggingen, men slik utsagnet står er det likevel underordnet det å kunne faget sitt. Dette utsagnet bygger altså opp under tesen om at faglig kompetanse er overordnet det å ha en positiv relasjon mellom lærer og elev. Samtidig avslutter læreren med å si at faglig kompetanse er én av to «biter». Det vil derfor være å trekke det litt langt å si at denne læreren selv støtter helt opp om tesen. Samtidig ser vi en gradering i utsagnet og i det påfølgende utsagnet understreker læreren viktigheten av nettopp relasjon, kanskje særlig knyttet til at gode relasjoner er nødvendig for å gi tilpasset opplæring og faglig mestringsfølelse for hele gruppen, men særlig med vekt på risikoelevne.

Hvis jeg ikke greier å skape en relasjon eller en kjemi med de jeg jobber med, så hjelper det også ganske lite hvor mye jeg kan om faget – hvis jeg ikke greier å se hvordan de lærer eller hva de har behov for. Så jeg er veldig for den der relasjonen. Men selvfølgelig, jeg skal jo ha med meg hele klassen. Og de skal jo kjenne mestring både hele klassen og de vi snakker om nå, skal jo føle mestring i forhold til fag også. (Lærer 1)

I diskursen poengterer denne læreren at det ikke er lett å trekke en bastant konklusjon og at det kan oppleves som et motsetningsforhold, fordi de to delene av profesjonen ikke snakkes om i sammenheng. Læreren mener at diskursen i det ene øyeblikket vektlegger faglig dyktighet, mens det i andre sammenhenger vektlegges en positiv relasjon. Læreren håper at begge to vektlegges og dette kan vise en usikkerhet rundt hva som er viktig for læring.

Noen ganger snakkes det veldig om denne relasjonen og at det skal legges til rette for det. Og noen ganger snakkes det veldig om at lærerne skal styrkes faglig og ... så jeg håper jo og tror at de vektlegger det slik som vi snakker om det. (Lærer 2)

Det synes å være en sammenheng mellom gode relasjoner og faglig utvikling (Drugli, 2012). Det er derfor interessant å se at dette ikke vektlegges samtidig og at man derfor ikke ser det i sammenheng, men som to komponenter. Men om når vi kommer til Erna Solbergs (2014) bruk av begrepet drømmelæreren viser denne læreren at hun i praksis ser en sammenheng mellom relasjon og kunnskap.

Drømmelæreren ja. Jeg håper jo at de mener at den læreren er nødt til å skaffe seg en relasjon for å få inn kunnskapene sine om faget. (Lærer 2)

Læreren som er knyttet til avdeling for studiespesialisering er helt tydelig i sitt svar:

For det første så må man jo på en måte ta sitt eget fag på alvor. (Lærer 3)

Kanskje er det mulig å se en motsetning mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Samtidig viser en del av utsagnene at lærere har et behov for å markere at faglig kompetanse er viktig. Dette kommer i alle fall til uttrykk hos én av yrkesfaglærerne. Læreren gir uttrykk for at enkelte fellesfaglærere bare er opptatt av faget sitt og mangler den pedagogiske tilnærmingen til eleven. Og det påvirker elevene.

Ja, det er jo klart. Altså, vi har jo mange fellesfaglærere som ikke har pedagogisk utdanning. Som har kanskje ett fag ... utdannet seg innen én fagretning, og mangler pedagogikken, og da ser du det ganske godt i klasserommet. Det er nesten sånn at det skremmer meg noen ganger. (Lærer 1)

En del lærere opplever ikke at å forholde seg til elevenes sosiale og emosjonelle behov er en del av det å være lærer. Disse lærerne ønsker seg ofte et mer faglig fokus. For disse lærerne vil det være nyttig å erfare gjennom systematisk arbeid at fokuset på hele eleven vil være en investering i økt faglig læring. Elevene er derimot helt tydelige på at de lærer mest av lærerne som bryr seg om dem (Drugli, 2012, s. 69–70). Den mest erfarne læreren er veldig konkret på hvordan man skal bygge relasjon og hun understreker også viktigheten av at lærerne skjønner hvordan de skal bygge relasjon.

Det er klart at dette er lærerens arbeidshverdag. Men det er altså viktig at man skjønner det som lærer, at man er nødt til å bruke de friminuttene til å få tak i elever og få snakket med dem og få bearbeidet en del ting sammen med dem. (Lærer 1)

Særlig gjelder dette elever i risikogruppen. Her må det hele tiden bygges relasjon så de ikke skal ramle av lasset:

For særlig på HO er det veldig nødvendig, for at de ikke skal ramle av. (Lærer 1)

Også denne læreren poengterer at man ikke utlukkende kan basere seg på faglighet, men også må ha med relasjonen. Og uten dette vil nok disse elevene i enda større grad falle fra.

Det veit jeg ikke, men det må være begge deler – det kan ikke være én av tingene. Du må være faglig sterk og du må være flink til å se den enkelte og ta signaler fra den enkelte. Det er du nødt til å være. På HO må du i alle fall være det, hvis ikke så kan det nok gå litt nedoverbakke. Og da vil nok frafallet bli større. (Lærer 2)

En av lærerne gikk mer inn i diskursen i form av å si noe om hva hun mente andre (fellesfag)lærere mente om å bygge relasjon, og det bygger opp under utsagnet til en av fellesfagslærerne:

Jeg tror det er mange som, som driter litt i relasjonene. Jeg har inntrykk av det i hvert fall. De er ikke interessert i å, altså det å jobbe på yrkesfag det er en byrde, fordi da må de anstrenge seg. Da kan de ikke bare være en formidler av kunnskap, de må være en formidler av sosial kodeks, skulle jeg til å si da. Eller inngå i sosiale relasjoner ut over det som de i utgangspunktet tenker at de gidder å gjøre. Fordi det er noe med at en lærer skal formidle kunnskap og det er jo egentlig yrkesbeskrivelsen. (Lærer 3)

En universitetsutdannet lærer med pedagogisk seminar (ped.sem.) eller praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) har i utgangspunktet ti vekttall (30 studiepoeng) eller 20 vekttall (60 studiepoeng) i pedagogikk. Denne læreren kan ha fra et årstudium/grunnfag og helt opp til masternivå/hovedfag i det faget læreren skal undervise i. De lærerne som er intervjuet gir inntrykk av at kompetansen til fellesfaglærere kanskje ofte er høyere i faget til den enkelte lærer, og noen ganger kombineres dette inntrykket med et inntrykk av at de «ikke bryr seg» om elevene sine. Utgangspunktet for å bli lærer er et ønske om å formidle et fag, ikke å «oppdra» eller sosialisere ungdommer. Dette kan tyde på at det i diskursen om hva lærerprofesjonen innebærer ikke er en sterk nok faglig-pedagogisk forståelse av at relasjon og faglig kompetanse ikke er motsetninger, men går hånd-i-hånd. Samtidig legger også denne læreren vekt på at for henne er det viktig, selv om det kan være krevende, å bygge relasjoner. Er det en motsetning mellom den faglig sterke læreren og den gode pedagogen?

Ja, det blir det. For det er en greie at vi får jo ikke ... vi får jo ikke brukt det mest avanserte vi kan på yrkesfag, fordi enten så skjønner de det ikke eller så har vi ikke tid til det. For det er jo så få timer. I hvert fall i de fagene jeg har så ... så er det klart at mange ønsker jo å bruke kunnskapen sin til fulle da, i timene. Og ønsker faglig utfordring fra elever også, sant. At elevene strekker seg langt og at de ønsker å oppnå noen ting, annet enn bestått. (Lærer 3)

Læreren bekrefter altså at det kan oppleves som frustrerende å ikke få brukt sin faglighet og at det kanskje kan være motivasjonen hos en del lærere at de er flinke i faget sitt og at de ønsker å bruke det mest mulig. Lærerne jeg snakket med tok også opp problemstillingen om når gir du for mye av deg selv? Hvor går grensen for å være engasjert i elevene? Er det noen ganger slik at opplæringsomsorgen kan møte en grense mot det uprofesjonelle?

(...) vi har vel diskutert litt i forhold til det som går på utenomfaglig kanskje. Det med å ... hvor går grensen din? Hvor mange elever skal du ringe og vekke om morgenen, for eksempel. Det har jo vært en ting man snakker om. (...) Når skal man ta disse telefonene?

Går det på bekostning av egne unger om morgenen. Altså slike ting har vi diskutert. (...) jeg føler overhodet ikke at de lærerne som snakker om dette er uprofesjonell. Tvert i mot føler jeg at de virkelig har en genuin interesse og har en empati overfor de elevene, menneskene de har med å gjøre. Da kan vel diskusjonen heller gå på at man kan bli fortere utbrent hvis man strekker seg så langt som det bare går, tenker jeg. Jeg vil ikke bruke ordet uprofesjonell. (Lærer 2)

Slikt det er uttrykt her er det ikke et spørsmål om å være uprofesjonell, men et spørsmål om egen integritet og forholdet til sin egen familie. Og selvfølgelig egen arbeidskapasitet. Samtidig vet lærerne at disse elevene kanskje mangler omsorgspersoner som får dem opp om morgen eller som har forventninger til dem. Og da blir det lærerens rolle å gi en profesjonell opplæringsomsorg. På en annen side kan man se dette i lys av Linder (2012) sitt begrep om relasjonsprofesjonalitet. Eleven må vite at læreren har empati og forståelse, samtidig skal ikke eleven forholde seg til lærerens privatliv. Slik det blir uttrykt av en lærer: du må elske jobben din. At lærere må måle seg i utviklingen til elevene og hele tiden være i nå-sitasjonene med dem. Man må være en voksen som har empati og forståelse. Lærerrollen er større enn å formidle faget sitt, slik disse lærerne ser det:

Slik som meg selv, jeg elsker å se utvikling. Altså det er det jeg holder på med og det tenker jeg på og det tenker jeg strategier i forhold til hver dag. Gjennom 365 dager i året, vil jeg tro. Og jeg synes det er kjempeartig. Og jeg liker å ... jeg kan godt veilede på kvelden på mail og jeg liker å være i her og nå-situasjonene med dem. Men det tror jeg du må like. Hvis ikke så har du lite her å gjøre, egentlig. (Lærer 1)

Samtidig som man skal ha empati og utøve opplæringsomsorg, er og blir relasjonen mellom en lærer og en elev en asymmetrisk relasjon. Og den balansen må også opprettholdes.

Men det er jo det faglige da. Så er det dette med relasjon med elever, at man skal kunne være personen de stoler på, uten at man blir så mye kompis med de at de tror at de kan gjøre hva som helst. Fordi du er fortsatt nødt til å ha autoritet, men på hvilken måte du har det, det synes jeg må være opp til hver enkelt. (Lærer 3)

Berg og Collin-Hansen (2012) peker også på at omsorg tradisjonelt er lagt til kvinnerollen, er gratisarbeid og at det i vårt samfunn kanskje ikke er verdsatt. Muligens kan dette påvirke hvorfor relasjon ikke har samme sentrale rolle i diskursen om lærerens rolle som den fagligsterke lærerne har. Likevel har vi sett at opplæringsomsorg og gode relasjoner ikke er en motsetning til læring, men at de heller kan sees på som to sider av samme sak.

5

Avslutning

Hvordan jobber lærerne? Valg av metode varierer noe, bl.a. av didaktiske grunner. Disse lærerne underviser i ulike fag. Samtidig gir lærerne som er intervjuet i denne oppgaven tydelig uttrykk for at de opplever relasjon som en beskyttende faktor for alle elever, og spesielt for elever som har ekstra utfordringer, enten det er diagnoser, negativ adferd, faglige utfordringer eller psykiske utfordringer. Lærerne som er snakket med i denne oppgaven bruker mye av tiden sin på å bygge relasjoner til elever som et forbyggende tiltak. Eksempler på dette har vært å ta seg tid til sosiale aktiviteter med elevgruppa tidlig i skoleåret, snakke med elever i gangen før du vet om det blir «dine elever», bruke av matpauser og friminutt til å skape en positiv relasjon til elevene og snakke med dem om temaer som elevene er opptatt av, slik at elevene skal forstå at læreren er interessert i hele hverdagen til eleven.

Kan skolen og enkelt lærere utgjøre en forskjell? Ut fra de data som er samlet inn i denne oppgaven er det vanskelig å konkludere med at enkelte skoler eller enkelte lærere utgjør en avgjørende forskjell. Til det ville kanskje en kvantitativ studie (med mange deltakere ved ulike skoler og studieretninger, og der flere gutter og mannlige lærere er med) kunne gi et mer utfyllende svar, eller en intervjustudie der informanter var elever. På den andre siden opplever disse lærerne at å arbeide for en positiv relasjon som pedagogisk metode har gitt enkeltelever bedre resultater på karakterskalaen, og de opplever at elevene gir positive tilbakemeldinger på at læreren ønsker å ha en god relasjon. Disse lærerne opplever

det også som negativt for elevene når kolleger ikke har tid eller interesse av å bygge gode relasjoner for elevene.

Er skolen et helhetlig og sammenhengende system, eller er det den enkelte lærer i klasserommet som utgjør dette systemet? Disse spørsmålene stilte jeg lærerne jeg intervjuet. Her var opplevelsene til lærerne kanskje noe delt. Mens noen opplevde at skolen, i form av rådgiver- og elevtjenesten, ga god støtte under arbeidet som ble gjort, opplevde andre at de på en måte sto alene i klasserommet og at de alene ble ansvarlig overfor det som i utgangspunktet er et stort samfunnsproblem, nemlig faren for frafallet hos enkelte elever. Jenssen (2011) trekker også frem at skoleledelsen har liten betydning for elevenes resultater og at det finnes liten kultur for innblanding i det som skjer inne i hvert enkelt klasserom. Dette underbygger den følelsen enkeltlærere her sitter med. Særlig var det fellesfaglæreren som trakk frem dette. Det kan med andre ord være noe å vinne på et tettere samarbeid på tvers av studieretninger. Lærersamarbeidet kan være en beskyttende faktor for elever med lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, omsorgssvikt eller ugunstige sosioøkonomiske hjemmeforhold (Haugen, 2008). Og spørsmålet om både lærere og elever tjener på en mer involvert skoleledelse står fremdeles ved lag. Dette vil kunne være verdt et studium i seg selv. Dersom skoleledelsen og skoleeier har svake pedagogiske føringer er det mulig å se for seg at den enkelte lærer bærer et stort ansvar for at den enkelte elev føler seg «sett» og inkludert i den videregående skolen. Slik det fremkommer av intervjuene i denne oppgaven kan det føles nettopp sånn for enkeltlærere. Kompetanseheving hos lærere kan være et mulig svar på denne utfordringen. Et annet svar kan være mer systemisk tilnærming til samarbeid på tvers av studieretninger, slik at det ikke bare blir opp til de lærerne som «finner ut av det selv». En annen systemisk tilnærming kan være å la fellesfaglærere være på en yrkesfaglig studieretning over tid, slik at de får kontinuerlige relasjoner til kollegene på andre studieretninger. Særlig bør man kanskje gjøre det der samarbeidet allerede fungerer, da lærerne ser at det kommer elevgruppen til gode. Kanskje vil det alltid være den enkelte lærers ansvar alene å opprettholde motivasjonen hos elevene for å hindre frafall. Slik det kommer frem fra de lærerne som her er intervjuet bør arbeidet med å skape motivasjon og læringsglede være lystbetont fra lærerens side. En god lærer er glad både i faget sitt og elevene sine. Dersom det å skape relasjon oppleves tungt og krevende, kan det gå utover gleden over å utøve yrket sitt.

I spørsmålet om lærerne opplever støtte fra skoleeier og skoleledere til å drive med forskjellige aktiviteter utenfor klasserommet for å styrke relasjonen, er svaret todelt. I den offentlige debatten blir det lagt veldig vekt på at lærere skal være faglig kompetente. Drugli (2012) fremhever nettopp at faglig utvikling og gode relasjoner henger sammen. De lærerne som her har uttalt seg viser til erfaringer som støtter opp under dette. Det bør kanskje derfor være en økt bevissthet rundt dette, ikke bare hos skoleledere og skoleeiere, men også i den offentlige diskursen. Avgjørende for at lærerne skal få bygget relasjon til elevene sine

var tid: å ha tid sammen med elevene. Det ga ekstra utfordringer å ha få timer sammen med elevene.

Det kunne vært interessant å snu temaet i denne oppgaven mot elever i den videregående skolen. Hvordan opplever elevene relasjonen som en avgjørende faktor for at de velger å bli på skolen? Er en god lærer det samme for en flink elev som for en elev med utfordringer? Hvordan opplever elevene ulike lærertyper? Opplever de å lære mest av: den faglige sterke læreren eller den som bryr seg? Er det er noen forskjell mellom «sterke og svake» elever?

Så til problemstillingen: **Hva gjør lærere i den videregående skolen for elever med risiko for frafall?**

Denne undersøkelsen tyder på at en lærer bør ha en bevissthet om sin viktige rolle overfor den enkelte elev. En lærer som har gode relasjoner til elevene kan virke som en beskyttende faktor. Lærerne som ble intervjuet i denne oppgaven gir uttrykk for at gjennom deres erfaringsbaserte kunnskap vet de at en positiv relasjon er avgjørende for elevers faglige utvikling og motivasjon, og de tror det kan gi mindre frafall. Samtidig har vi sett på en samfunnsdiskurs hvor faglighet blir opphøyet, bl.a. gjennom at man skal opprettholde læringstrykket når elevene har gått glipp av undervisning, i denne oppgaven eksemplifisert ved tapet av undervisning under lærerstreiken høsten 2014 (Skjesol, 2014).

Omsorgsoppgavene har tradisjonelt vært tillagt kvinnerollen og ubetalt arbeid. I en del av eksemplene fra lærerne viser de også til at relasjon bygges når arbeidet ikke er målbart, eksempelvis i gangen, i friminuttene og i matpausen. Man kan se for seg at bevisstheten rundt en positiv relasjon som beskyttende faktor bør økes i lærerkollegiet, slik at dette arbeidets verdi blir sett på som betydningsfullt. Blant annet er det viktig med tilrettelegging av tid. Den enkelte kan oppleve ansvaret for relasjonsbyggingen som ensomt. Systemet er kanskje ikke godt nok til å hjelpe den enkelte lærer. Tidsaspektet synes også å være viktig for de lærerne som har få timer sammen med elevene. Dette kan igjen være med på å skape en friksjon mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Og slik det tidligere er uttrykt av lærerne som er intervjuet, er samarbeidet dem i mellom viktig for elevene i risikogruppen.

Skolestart ble fremhevet av flere som et tidspunkt da man bygger opp positive relasjoner. Når det gjelder samarbeidet mellom studieretninger, ble det opp til de enkelte lærerne hvordan de valgte å løse dette. Derfor varierte det sterkt nå dette fungerte eller ikke. Og for at det skulle fungere, måtte det være lærere som var bevisst på relasjon som beskyttende faktor. Dersom lærerne bare hadde et faglig fokus, så disse lærerne at elevene tapte på dette. Lærerne så at vektlegging av positive relasjoner kunne gi bedre resultater i form av bedre karakterer. Erfaringen til disse lærerne er at elever blir overrasket over at læreren

ønsker å bygge en positiv relasjon, og ser at mange har med seg negative erfaringer fra tidligere skolegang.

Det kan være manglende kompetanse på skolene om hvordan man skal drive tilpasset opplæring, dersom kollegiet ikke har nyere utdanning. Det er likevel ikke grunn til å anta at det ikke gjøres tilpasset opplæring, men man kan kanskje tenke seg at kvaliteten på arbeidet som gjøres, kunne vært bedre om arbeidsgiver var flinkere til og oppdaterer personalet på nyere pedagogisk forskning. Det ville kunne komme elevene til gode, særlig i risikogruppen, der oppfølgingsbehovet må antas å være større enn hos «normaleleven», enten det er det faglige eller sosiale som er utfordringen. På systemnivå kan skolen gi lærere faglig-pedagogisk input og støtte på det arbeidet som utføres. Lærerne føler på ensomheten i ansvaret for elevene. Å holde lærerne oppdatert på forskningsbaserte undervisningsmetoder bør være et kontinuerlig arbeid og legger et stort ansvar på skoleleder og skoleeier.

I et større prosjekt ser jeg at det hadde vært hensiktsmessig å ta for seg flere studieretninger. Vi har i Norge et svært kjønnsdelt arbeidsmarked. Dette gjenspeiler seg i den videregående skolen ved en sterk kjønnsdeling på de yrkesfaglige studieretningene. Valget av helse- og oppvekstfag gjør at forskningsarbeidet begrenser seg til lærere som i stor grad jobber med jenter. Erfaringer fra studieretninger som har overvekt av gutter vil kanskje gi andre resultater. Læreren som har bakgrunn fra studiespesialisering trekker opp noen eksempler på forskjeller, uten at dette forskningsarbeidet gir meg mulighet til å undersøke dem nærmere.

Faglig dyktighet blir tydelig verdsatt av de som er intervjuet og blir tidvis sett på som en viktigere komponent enn gode relasjoner. Samtidig er disse lærerne opptatt av at relasjoner er avgjørende for motivasjonen hos elever, særlig i risikogruppen. Men i diskursen er det ikke nødvendigvis så tydelig at det er en sammenheng mellom positive relasjoner og elevenes muligheter til å lære faget. Disse lærerne ser det nok som to viktige komponenter, men når det kommer til profesjonen kommer det ikke tydelig nok frem at man ser det som et dialektisk avhengighetsforhold. Det kan ut fra utsagnene tolkes som at faglig kompetanse verdsettes høyere i diskursen, da de er svært tydelige når de vektlegger faglig kompetanse, men mer nølende i form av at de synser personlig om relasjon og bruker ord som «tror» og «håper». Den mest erfarne læreren er også tydelig på at uten relasjon pedagogisk kompetanse) vil det gå dårligere med en del elever og frafallet vil bli større dersom man ikke vektlegger relasjon.

Nordenbo et al. (2008) sin gjennomgang av 70 studier viser at de tre viktigste faktorene for elevenes læring er: 1) lærernes evne til å etablere gode relasjoner til enkelteleven, 2) klasseledelse, 3) lærernes didaktiske ferdigheter i undervisningen og i det enkelte fag (Nordenbo et al., 2008, s. 7). Gode relasjoner må derfor ikke sees som en motsetning til læring. Lærerne i denne oppgaven opplevde dette som viktig for både for motivasjon og

resultater. Ca. en tredjedel av de som starter videregående opplæring fullfører ikke i løpet av fem år. For å kunne si noe om et godt forhold til læreren hindrer frafall, burde det vært gjort en større undersøkelse med vekt på elevenes opplevelse av skolehverdagen og på hvilket grunnlag de slutter. Samtidig viser som sagt Drugli (2012) til at elever som ikke liker lærerne sine ikke møter opp på skolen. For en fremtidig studie ville det kunne være interessant å se på elevenes oppfatning av lærerens betydning for eget bortvalg av videregående opplæring. Den erfaringsbaserte kunnskapen til lærerne i denne oppgaven gir grunn til å tro at gode relasjoner, med støtte i godt samarbeid, en god elevtjeneste og riktig kompetanse kan gi elever i risikogruppen for frafall en bedre skoleopplevelse med bedre faglig utvikling. En god lærer bryr seg.

Referanser

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (vol. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Breilid, N. & Sørensen, P.M. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 531–549). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Garm, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I T. Pettersson & M.B. Postholm (red.), *Klasseledelse* (s. 39–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3* (s. 43–72). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jenssen, E.S. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 172–182.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen* (T. Nordahl & O. Hansen, red.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11. september 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Ministry of Education and Culture. (u.d.). *Background for finnish PISA success*. Hentet 11. oktober 2014 fra <http://www.minedu.fi/pisa/taustaa.html?lang=en>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*.

- København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 152–161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjesol, H. (2014, 21. august). *Flere skoler stenger*. Hentet 26. august 2014 fra <http://www.adressa.no/nyheter/sortrondelag/article10040748.ece>
- Solberg, E. (2014). *Drømmelæreren*. Hentet 8. august 2014 fra <http://ernasolberg.wordpress.com/2011/08/17/drommelaereren/>
- SSB. (2014). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013*. Hentet 11. september 2014 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19>
- St.meld. nr. 44 (2008–2009). (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tangen, R. (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 550–577). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 163–181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Fellesfag, yrkesretting og relevans FYR*. Hentet 11. oktober 2014 fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Fellesfag-yrkesretting-og-relevans-FYR/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 18. september 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>



Intervjuguide

Del 1: Negative erfaringer

SSB viser at det er sammenheng mellom det å ha svake resultater fra grunnskolen og sannsynligheten for å falle fra i videregående skole. Det er grunn til å anta at en del av disse elevene også har med seg negative erfaringer fra skolen og opplærings situasjoner.

1. Hvordan takler du som klasseleder ulike elever som er i risikogruppen for å falle fra?
Eksempelvis:
 - a) Elever som gjentatte ganger skårer nederst på karakterskalaen (eller under)?
 - b) Elever som er utagerende i klasserommet?
 - c) Høylytte kommentarer?
 - d) Elever som uteblir/ikke leverer arbeid?
2. Hvordan håndterer du regler i klasserommet?
3. Har du noen spesiell ting du gjør for å «verne» deg selv eller klassen mot enkeltelevers reaksjonsmønstre?
4. Gjør du noe for å forsøke å endre adferden til den enkelte?
 - a) Positive tiltak?

- b) Negative tiltak?

Del 2: Inkludering

Inkludering i skolen har avløst begrepet integrering og kan kalles en reaksjon på en integreringsprosess som ikke har lyktes. Målet med å integrere var å legge ned spesialskolene og gi elevene et tilbud de kunne delta i med likeverdighet og som en del av fellesskapet. Integreringsbegrepet har blitt kritisert for heller å ha blitt en samlebetegnelse på ulike organisatoriske tiltak og fysiske plasseringer. Integreringsbegrepet legger til grunn at den som skal integreres har vært utenfor fellesskapet, slik man var med de gamle spesialskolene. Inkluderingsbegrepet forutsetter at alle skal være en del av fellesskapet (Postholm, 2010, s. 76).

Med R-94 har alle hatt rett til videregående opplæring. Det betyr at man i større grad har fått alle elevgrupper inn i videregående skole. Og med K-06 har det blitt lagt mer vekt på tilpasset opplæring. Har du gjennom utdanning, kursing fått kompetanse til å håndtere tilrettelegging til elevgrupper med større behov for oppfølging?

1. Føler du at du har kompetanse til å beholde utsatte elever i skolen?
2. Føler du at skolen du jobber på legger til rette for å ta vare på utsatte, elever eller er det opp til hver enkelt lærer?
3. Får du støtte fra ledere på skolen til å være inkluderende i klasserommet?
 - a) Jobber dere i team?
 - b) Individuelt?
 - c) Hvordan fungerer kontaktlærer?
 - d) Er det lettere eller vanskeligere på tvers av studieretninger?
4. Snakker du med kollegaer om hvordan dere skal «få gjennom» utsatte elever?
 - a) Hva snakker dere om da?
5. Hvor avhengig er du av tillit hos elevene for å fungere som leder i klasserommet?
6. Tror du at fokuset på prestasjoner påvirker risikogruppen negativt eller positivt?
7. Hvordan påvirker karaktersystemet svake elever etter din oppfatning (øker eller synker mestrings følelsen)?
8. Hva gjør du/dere for at elevene i risikogruppen skal oppleve mestring?
 - a) Er det opp til den enkelte lærer?
 - b) Hvilke systematiske tiltak er satt i gang rundt elever/elevgruppa?

Del 3: Hva er en profesjonell lærer?

1. Hva synes du?
2. Hva tror du kollegaene dine mener?
3. Eventuelt samfunnet/samfunnsdebatten?