

Sammendrag

I dagens videregående skole ser man at det er et stort frafall. Hver 3. ungdom velger å slutte utdanningsløpet (Frostad & Mjaavatn, 2016). Frostad og Mjaavatn har i sin forskningsrapport om elevenes skolehverdag lagt fram tall som tyder på at det er flere elementer som spiller inn i avgjørelsen hos de unge. Min oppfatning ut ifra denne rapporten er at trivsel er et viktig element, noe jeg ville se nærmere på. I min masteroppgave vil jeg derfor se på hvilken betydning trivsel i en elev-lærer-relasjon har for elever i videregående skole. Jeg er av den oppfatning av at elever som trives i skolen, også ser nytten av å være der, og således ikke velger å slutte. Jeg har valgt å bruke primærkilden, ungdommene selv, for å svare på min problemstilling. Dette for at jeg har tro på at de beste svarene får man fra ungdommene og ikke fra lærerne som jeg mener er sekundærkilde i dette tilfellet. Min oppfatning er at det er elevene som best kan synliggjøre hva som ligger i det å trives på skolen, og hvilke faktorer som medvirker til dette. Jeg vil med dette forskningsprosjektet synliggjøre elevenes egen kompetanse om egen skolehverdag. Formålet med oppgaven er å se hva som skal til for at ungdommene trives i skolen og synliggjøre hvilke elementer som spiller inn. Jeg vil da spesielt se på emosjonell og instrumentell støtte og betydningen av dette. I *Den generelle delen av lærerplanen* om formidlingsevne og aktiv læring framgår det at en av de viktigste pedagogiske oppgavene til en lærer har er å gi elevene en forståelse av at de er i utvikling. Ved å skape tillit til eleven og vise at man har tro på dem, kan man skape gode relasjoner. Det er da viktig at lærerne er både engasjerte og tydelige i sin måte å undervise på. (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Summary

In schools today we can see that there is a large drop out in high school. Every 3. youth choose to quit their education (Frostad and Mjaavatn, 2016). Frostad and Mjaavatn have in a research report submitted made that indicate that there are several elements that count into the decision for the young. My view on the basis of this report is that well-being is an important element, thats something I would look more into. In my thesis I will therefore look at the significance of well-being in a student-teacher relationship has for students in high school. I am of the view that students who thrive in school, also see the benefits of being there, and thus chooses not to quit. I have chosen to use the primary source, the young people themselves, to answer my question. This is because I believe that the best answers you get is from the young people

themselves, and not from teachers who I believe is the secondary source in this case. My perception is that there are students who can best exemplify what is in it to thrive in school, and what factors contribute to this. I will with this project highlighting the students' own knowledge about their day in school. The purpose of the exercise is to see what it will take for the young people thrive in school and identify elements that count. I will particularly look at the emotional and instrumental support and their significance. In the general part of the curriculum of communication skills and active learning appears that one of the main educational duties of a teacher is to give students an understanding that they are evolving. By creating trust in the pupil and prove that you have faith in them, one can create good relations. It is important that teachers are both dedicated and clear in their way of teaching. (Ministry of Education, 2006).

Forord

«At man, når det i Sandhed skal lykkes
En at føre et Menneske hen til et
bestemt Sted, først og fremmest maa
passe paa at finde ham der, hvor han
er, og begynde der».

Søren Kirkegaard

Å skrive masteroppgaven har vært veldig spennende. Det har vært en krevende prosess både faglig og personlig, men mest av alt veldig lærerik. Å få del i elevenes subjektive opplevelse av skolehverdagen har gitt meg bedre innsikt og forståelse for betydningen av å trives på videregående, og også hvordan jeg skal være som lærer i møte med elevene.

Jeg vil rette en stor takk til hver enkelt av ungdommene for å dele av egne erfaringer og tanker omkring de spørsmål som jeg hadde til dem. Jeg vil også rette en stor takk til mine barn for forståelse for det å ha en studentmamma som sitter med pc utover kveldene og i helgene. Videre en stor takk til min veileder Per Egil Mjaavatn for god og konstruktiv og lærerik veiledning gjennom hele oppgaveskrivingen. Dere har alle bidratt til å motivere meg i prosessen.

Agdenes mai 2016

Hege Moe Hegg

Innhold

1.0.Innledning.....	1
1.1.Bakgrunn for valg av tema	1
1.2.Formålet med oppgaven	2
1.2.1.Avgrensing	2
1.2.3.Problemstilling	3
1.1.Disposisjon av oppgaven.....	4
2.0.Teori	7
2.1.Bakgrunn for dagens skole	7
2.2.Relasjon	8
2.2.1.Kommunikasjon	9
2.2.2.Kommunikativ kompetanse - modell	10
2.3.Motiverende Intervju.....	11
2.4.Medbestemmelse	12
2.4.1.Ungdom og identitet.....	12
2.4.2.Selvverd.....	13
2.4.3.Hjernens utvikling	13
2.5.Humanistisk pedagogisk perspektiv	14
2.6.Motivasjonteori	15
2.6.1. Deci og Ryan, Indre og ytre motivasjon	15
2.6.2.Vygotskij	15
2.6.3.Engestrøm.....	17
2.7. Frafall i videregående skole	18
2.8. Psykiske plager.....	19
3.0. Metode.....	21
3.1. Forskningsetikk	21
3.2. Kvantitativ metode	22

3.3. Kvalitativ metode	23
3.4. Induktiv og deduktiv tilnærming	24
3.5. Fenomenologisk-hermeneutisk metode.....	25
3.4. Emosjonell og instrumentell støtte	26
3.5. Utarbeiding av intervjuguide og valg av informanter	27
3.6. Forforståelse	28
3.7. Analyse av data	28
3.8. Kvantitativt bakteppe og valg av kategorier.....	29
4.0. Presentasjon av funn.....	32
4.1. Trivsel.....	32
4.2. Relasjon foresatte – elev	34
4.4. Relasjon lærer- elev	36
4.4.1. Instrumentell støtte	38
4.4.2. Emosjonell støtte	39
4.8. Intensjon om å slutte skolen	42
4.7. Tilrettelegging	42
4.7. Selvverd.....	43
4.3. Reisetid.....	44
5.0. Avslutning	45
Litteraturliste	47
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	51
Vedlegg 2. Samtykkeskjema	53

1.0. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I dagens skole ser man at hver 3. elev ikke fullfører utdanningsløpet, og som lærer er jeg interessert i å se på om trivsel er en medvirkende faktor for om elevene fullfører. Det kan være ulike årsaker til frafall, og utfordringene kan være sammensatt. For å definere frafall så er det de ungdommene som ikke fullfører videregående opplæring innenfor ungdomsretten, som er 5 år. Hver 3. ungdom vil si ca 30 %, men om man ser på frafallsandelen innen 10 år så synker den til ca 20 % (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Dette kan indikere at noen av de som «hoppet av» før ungdomsretten på 5 år begynte igjen og fullførte da de ble eldre.

I St. meld. Nr. 22 (2010-2011) slås det fast at det er sammenheng mellom læringsmiljø og faglige prestasjoner. Betydningen av gode relasjoner er viktig for dette, men man må påse at dette ikke bare blir overlatt til ungdommen selv å skape, lærerens rolle er viktig. Jeg er av den oppfatning at om man har det bra på skolen og trives, så er sjansene for å fullføre større enn om man ikke trives. Ja, dette høres kanskje både logisk og rett ut, men dette var noe jeg ville se nærmere på. En annen årsak til at jeg valgte dette temaet er egne erfaringer fra videregående skole. Jeg var en helt vanlig skoleelev, verken veldig flink karaktermessig eller veldig dårlig. Hadde noe konsentrasjonsvansker, noe som førte til at jeg ofte ble irettesatt av lærerne på grunnskolen, eller sendt på gangen som de ofte gjorde da. Dette bidro til at jeg ikke hadde noe til overs for lærerne, og jeg bås-satte alle lærere som noe negativt. Men på videregående skulle jeg, for å ikke ta en utdanning var ikke et alternativ, og å slutte var ikke et alternativ den gangen, selv om trivselsnivået ikke var veldig stort. Så begynte jeg på en videregående skole, med denne negative holdningen til lærere, og møtte flere lærere som faktisk brydde seg om hva jeg mente om ulike ting. Lærere som så meg for den jeg var, og som lyttet når jeg snakket. Dette ble et vendepunkt for meg i min oppfatning av lærere. Den forforståelse jeg hadde tidligere stemte ikke, jeg ble mere positiv. Min oppfatning av dette er at relasjonen til lærerne mine gjorde at jeg trivdes på skolen, noe som resulterte til at jeg i ettertid synes årene på videregående er noe jeg ser tilbake på som gode minner. Så valg av tema er på grunn av hva forskning viser om frafall i videregående i dag og egne erfaringer fra videregående skole.

1.2. Formålet med oppgaven

Formålet med undersøkelsen er å belyse elevenes egen oppfatning av en elev-lærer-relasjon og hvordan denne bidrar til at elevene trives på skolen. Jeg ønsker å oppnå en bedre forståelse som lærer av hva elevenes opplevelse er.

Resultatet av undersøkelsen håper jeg kan bidra til bedre innsikt i hvordan jeg som lærer kan oppnå gode relasjoner til elevene, både for bedre å utøve lærerrollen og for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Jeg har tro på at om man setter fokus på et tema og innhenter mer kunnskap om det, er det nøkler til å bli bedre.

Det er mange elementer som spiller en viktig rolle når man skal se på helheten ved det å være ung, ta et valg og så gjennomføre det av skolegang som skal til for å oppnå dette valget. Det kan komme hindringer eller utfordringer underveis som man må ta stilling til, som kan avgjøre om man må skifte valg eller velge å fullføre. Nå kan ikke jeg ta stilling til alle faktorer som spiller en rolle i en ungdom sitt liv, jeg har måtte begrense meg, Det vil nok alltid være slik at når man er 15 år og skal velge skole som egentlig skal være et valg for videre yrkeskarriere, så vil det være mange ungdommer som synes det er meget vanskelig å velge det som er riktig. For det som er riktig når man er 15, trenger ikke å samsvare med det man mener er riktig når man er 20, eller 30 for den saks skyld. Det jeg vil fram til er at det er naturlig at man kan velge å skifte mening og valg i skoletiden. Mitt fokus i oppgaven blir ikke på alle faktorer som spiller en vesentlig rolle i en ungdoms liv, jeg kan kun trekke fram noen få som kan utgjøre en forskjell. Jeg har da valgt trivsel. Dette for å kunne «fange» opp hva elevene legger i dette, om trivsel er en så viktig faktor som jeg tror det er, og om trivsel har så stor betydning for elevene at det kan være avgjørende for om de blir på skolen og linjen de har valgt eller ikke.

1.2.1. Avgrensning

Jeg vil ha fokus på hva som skjer i skolehverdagen mellom elevene og mellom lærer og elev. Jeg vil i oppgaven ikke se på elevenes forhold til hjem, eller til sosiale samspill utenfor skolen. På grunn av personvern vil jeg ikke oppgi alder på elevene. Dette på grunn av at det var få elever og alderen var 16-20, og elevene kan bli gjenkjent om alder blir oppgitt i sitatene. Så i sitatene blir det kun sagt om det er gutt eller jente. Jeg vil heller ikke gå inn på spesifikke fag når det snakkes om ulike lærere, vil kun si om det er realfag eller programfag.

1.2.3. Problemstilling

Ved å bruke noen av resultatene fra Frostad og Mjaavatn sin kvantitative undersøkelse om elevenes skolehverdag (2015) og to kvalitative intervjuer på en videregående skole søker jeg å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan kan jeg som lærer fremme trivsel i en elev-lærer-relasjon for å hindre frafall i videregående skole»

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre to fokusgruppeintervju. Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1), som jeg brukte under intervjuene. I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg et lite pilotintervju. Da brukte jeg en medstudent. Jeg valgte å bruke en medstudent fordi jeg da følte meg trygg på at jeg kunne få konstruktiv tilbakemelding, samt at han også kunne bidra til en eventuell omformulering av noen av spørsmålene.

Som tidligere nevnt har jeg valgt å bruke elever på videregående skole som mine informanter, fordi jeg er av den oppfatning at de er primærkilden til å besvare problemstillingen min. Elevene går alle i 1. videregående på yrkesfaglige linjer. De går ikke på samme linje, og jeg kan da ikke gå ut ifra at de kjenner hverandre selv om de går på samme videregående skole. Jeg vil videre i oppgaven betegne denne aktuelle skolen som *skole x*. Jeg har videre valgt å intervju en jentegruppe og en guttegruppe. Bakgrunnen for dette valget er at jeg i samtale med en ungdom ble anbefalt det fordi hvis jenter og gutter skulle intervjues sammen i en gruppe, ble ofte guttene litt stille og ville ikke åpne seg så mye som de ellers ville gjort om det bare var gutter i gruppa. Det kan også være interessant å se gruppene opp mot hverandre, for å se på eventuelle likheter og mulige ulikheter med tanke på kjønn og hva man vektlegger som viktige elementer i relasjonsbygging og skolehverdag.

Skole x er en ren yrkesfaglig skole. Dette trodde ikke jeg kom til å ha noen betydning, men det kan se ut som min oppfatning av dette var feil. Jeg vil komme tilbake til det i drøftingsdelen av oppgaven.

Elevene jeg har brukt i intervjugruppene har også vært med på den kvantitative undersøkelsen som Frostad og Mjaavatn hadde bare 2 måneder før jeg skulle gjennomføre intervjuene. Jeg var på den aktuelle skolen å gjennomførte spørreundersøkelsen med elevene, og fikk da god

anledning til å presentere meg selv samt hvordan jeg ønsket å gjennomføre min egen masteroppgave. Jeg fikk da flere frivillige som ville være med på intervju, og utfra disse trakk jeg ut fem jenter og fem gutter. Skolen som elevene jeg intervjuer går på er den skolen som jeg selv gikk på i tenårene og som forandret min holdning til både lærere og skolegang.

Teori: For å få best mulig innsikt og forståelse for temaet har jeg valgt å bruke nyere forskning på relasjoner mellom lærer og elev. Jeg vil se på funnene i forhold til blant annet trivsel, støtte og medbestemmelse. Når jeg tar med støtte er det i betydningen av både emosjonell og instrumentell støtte.

Metode: Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode. Dette fordi nærheten til elevene kan bidra til å få best mulig datamateriale for oppgaven min. Jeg vil komme tilbake til en grundigere forklaring på dette senere i oppgaven.

1.1. Disposisjon av oppgaven

Kapittel 1 gir en presentasjon av oppgaven og hvordan jeg har gått fram i arbeidet med denne. Ved å gi en presentasjon av oppgaven ønsker jeg å kunne gi leseren en formening om hva som kommer videre.

Kapittel 2 er oppgavens teoretiske ramme, jeg vil her presentere relevant teori til oppgaven. Denne delen av oppgaven har jeg både skrevet før jeg intervjuet og etter intervjuene. Det jeg skrev før var relevant til det jeg trodde var viktig for oppgaven. Etter intervjuene så jeg at det var noe som kunne tas bort og at det var noe som måtte tilføyes.

Kapittel 3 omhandler bruk av metode og vitenskapsteori. Av motivasjonsteorier har jeg valgt å bruke Deci og Ryan og deres teori om indre og ytre motivasjon og Vygotskij og hans sosiokulturelle teori. Har også med Engestrøm, da han videreutviklet Vygotskijs sosiokulturelle teori med sin aktivitetsteori.

Kapittel 4 er en presentasjon av resultatene av datamaterialet. Jeg har valgt å ikke skrive sitatene jeg bruker på dialekt, men skriver de likevel ordrett som de ble sagt. Jeg vil bruke Experience near og Experience distant. Dette er ifølge Dalen (2013) betegnelser forskeren bruker om datamaterialet. Experience near er betegnelsen på uttalelser som informanten har (Dalen, 2013).

I oppgaven er da experience near sitat fra elevene. Experience distant er forskerens betegnelse av hva informanten sier, altså et fortolkende nivå (Dalen, 2013). I oppgaven blir da experience distant min tolkning av hva elevene har sagt. Jeg mener at å gjøre dette synliggjør analysen som kommer etterpå.

Kapittel 5 blir et avsluttende kapittel med oppsummering og konklusjon. Her vil jeg også gjøre meg noen tanker om veien videre.

2.0. Teori

2.1. Bakgrunn for dagens skole

Et hovedelement for å skape en god skole hvor elevene trives, er å ha gode regler å forholde seg til og følge, samt å ha gode rollemodeller som kan bidra til å fremme gode opplevelser og motivasjon for læring.

I opplæringslovens §9a står det:

”alle elever i grunnskolar og vidaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”

(Opplæringslova med forskrifter 1999 §9a-1).

Opplæringsloven er brukt for å lage gode holdepunkter i skolen og er også brukt som utgangspunkt for reformer i norsk skole. Den er et viktig utgangspunkt for å ha en god skole der både elever, lærere og foresatte blir ivaretatt på en god måte.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring framgår det at i en undersøkelse som Norsk Gallup hadde i 2003 så er foresatte stort sett fornøyd med hvordan skolen er og de er også fornøyd med lærerne. Men den sier også at det er foreldre som ikke er fornøyd med skolen, og at dette ser ut til å være foreldrene til de som har det vanskelig. En annen viktig del av St.meld. nr. 30 (2003-2004) er Læringsplakaten. Denne definerer elevenes rett til å oppleve og å utvikle seg gjennom kvaliteten opplæringen skal ha. Videre sier den at det er skolens ansvar å stimulere elevenes personlige utvikling og at det er lærernes ansvar å sørge for at læringsplakatens mål oppnås. Dette vil da si at hver skole har et ansvar for å oppnå god kvalitet i undervisningen. Det er da et dogme, en overbevisning, om at kvaliteten i skolene er noe som er reflektert av elevenes resultater (Langfeldt, 2011). Ifølge en Pisa- undersøkelse påpekes det at Norge har store utfordringer når det gjelder grunnleggende ferdigheter hos elevene og at elevene er umotiverte og har liten arbeidsro. Det var blant annet på bakgrunn at dette at det ble besluttet å utarbeide en ny reform i Norsk skole. Reformen ble gitt sin tilslutning i Stortinget i 2004, og skulle starte i 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

I 2006 kom Utdannings- og forskningsdepartementet med denne reformen i grunnskole og videregående opplæring, Kunnskapsløftet – kultur for læring. Denne reformen skulle bidra til å skape en bedre skole ved at det ble gjort en rekke endringer i innhold, struktur og organisering.

Det viktigste var at det ble laget en ny lærerplan, Læreplanverket for kunnskapsløftet, hvor det blant annet ble vektlagt at grunnleggende ferdigheter skulle styrkes, det skulle bli mer tilpasset opplæring og lærerne skulle få større handlefrihet med tanke på metodevalg i undervisningen. Det ble også vektlagt at man skulle gjennomføre en kompetanseutvikling både på lærere, instruktører og skoleledere (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004).

Fra læreplanverket for Kunnskapsløftet vil jeg trekke fram motivasjon for læring og læringsstrategier- hvor det poengteres viktigheten av faglig gode, engasjerte og inspirerende lærere som bruker varierte arbeidsmåter og som involverer elevene i undervisningen. Lærerne skal bidra til at elevene er trygge og skal fremme elevenes motivasjon for læring. Det poengteres også videre at elevmedvirkning er viktig for å skape gode relasjoner og motivasjon for læring. Opplæringen skal bidra til at elevene er med i et fellesskap for å oppleve glede og mestring. Samarbeid mellom skole og hjem anses som viktig for å fremme gode læringsprosesser. Dette er det skolen som skal ta initiativ til (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006).

2.2. Relasjon

En relasjon kan forstås som en forbindelse mellom individer. I denne sammenheng er det relasjoner lærer-elev og elev-elev. En slik relasjon er et samspill mellom personene som er i disse gruppene. De har noe til felles, og slike relasjoner er en naturlig konsekvens ved menneskers sosiale samspill. Noe som også innebærer at man har et ønske om å bli godtatt av andre personer som man anser som viktige. Å ha gode relasjoner til noen kan styrke tilhørigheten, kan skape et godt engasjement og gi en positiv innstilling. For å skape en god relasjon er tillit vesentlig. Å ha en tillitsrelasjon til læreren sin er nødvendig for både å kunne og ville ta til seg undervisningen. Å kjenne på at den som underviser deg har troen på deg og ønsker deg vel, er en grunnleggende pedagogisk kvalitet. For å lære må man bli sett og akseptert for den man er (Langfeldt, 2011).

For å skape en god relasjon må man kunne kommunisere på en slik måte at den andre oppfatter hva som skal formidles. For da å kunne beskrive hvordan man på best mulig måte skaper en relasjon, et forhold, til noen vil jeg her si noe om kommunikasjon og kommunikativ kompetanse.

Nordahl (2000 i Overland & Nordahl, 2013) mener elever som har et godt forhold til læreren sin trives godt på skolen. Nordahl mener videre at også læringsutbyttet til eleven er bedre hvis relasjonen er god. I en elev-lærer relasjon blir elever mer motivert av lærere som støtter og respekterer dem. Relasjon er både et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen man har med andre. Relasjonen mellom mennesker utvikles og bygges på en interaksjon. I skolen vil det si at en lærer som er i en interaksjon med elevene har en relasjon til hver enkelt av dem (Overland & Nordahl, 2013).

Lærerens vilje til eller ønske om å bry seg om elevene er med å bygge en positiv relasjon, noe som er viktig for lærernes pedagogiske praksis. Mange elever vil i liten grad ta initiativet til å skape en relasjon med læreren sin. Det er derfor viktig at læreren gjør sitt ytterste for å etablere en god relasjon til elevene. I en god relasjon hvor læreren er støttende ligger alt til rette for at det skal oppstå en tillit mellom dem, noe som er et godt utgangspunkt for å skape en god læringsarena. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, at det er læreren som står over ungdommen, gjør at det naturlig nok er læreren som har ansvar for elevens utvikling og læring, og da også relasjon (Overland & Nordahl, 2013).

Å ha en god relasjon mellom lærer og elev innebærer at læreren evner å se og vise interesse for eleven. Læreren må være elevsentrert. Dette innebærer at læreren skal vise interesse for hendelser og situasjoner som er viktig for eleven, som for eksempel aktiviteter eleven har på fritiden. Videre innebærer det å være elevsentrert hvordan læreren oppfører seg overfor eleven, som øyekontakt, smil og humor. Opplever eleven at læreren spør og viser interesse så åpner det for at eleven kan fortelle og forklare, og eleven føler da at han/hun blir hørt (Overland & Nordahl, 2013).

2.2.1. Kommunikasjon

Når man kommuniserer, er det å gjøre noe sammen, dette bidrar til et intersubjektivt fellesskap (Røkenes og Hanssen, 2011).

Kommunikasjon er møtet mellom mennesker (Skau, 2011). Noen vil vel si at i en enveis kommunikasjon så er det bare en som kommuniserer, men dette stemmer ikke, for denne ene sender budskapet sitt til en mottaker. Altså er man flere. I et klasserom er målet med kommunikasjonen at læreren skal kunne formidle et budskap til elevene, som de forstår.

Kommunikasjonen i et klasserom bør da være toveis, slik at læreren får en forståelse av at elevene både mottar og forstår budskapet. Både elevene og lærerne har sin subjektive oppfatning som de baserer kommunikasjonen av det aktuelle emnet på. I undervisningen er det et elementært mål at lærer og elever skal få en intersubjektiv forståelse av faget. I det ligger at de får en felles forståelse av hva som er riktig (Moen, 2014).

Kommunikasjon skaper en dialog mennesker imellom. I en dialog prøver man å lage en grundig forståelse av språkets mening, der målet er å oppnå et bindeledd mellom en selv og den man kommuniserer med. Dette er å skape innsikt og forståelse. I en dialog er det betydningsfullt at man klarer å gi den andre en forståelse av hva som ligger i budskapet og en forståelse av den andres synspunkt (Nordhelle 2006). I en kommunikasjonsprosess uttrykker vi vårt verdigrunnlag og menneskesyn, vår modenhet eller mangel på modenhet, vår kunnskap og vår livserfaring, eller mangel på noe av de sistnevnte.

Vi både uttrykker og utvikler oss når vi kommuniserer. I det legger jeg at man i en dialog kan få synspunkter på det vi sier og da reflektere over dette. På den måten lærer en ikke bare noe om den andre, men også om en selv (Skau 2011). For å utvikle kommunikativ kompetanse må vi reflektere over hvilken rolle vi har når vi kommuniserer med andre. Vi kan være kreative og gode til å lytte, og vi kan være mest opptatt av å få fram vårt eget budskap, men er dårlige lyttere. Dette må man tenke over for å utvikle vår kompetanse i kommunikasjon (Skau, 2011).

2.2.2. Kommunikativ kompetanse - modell

For å beskrive kommunikasjon vil jeg vise til Skau (2011) sin kompetansetrekant. Dette er en svært forenklet måte å se kommunikasjon på, men kan være et hjelpemiddel i forståelsen av kommunikasjon.

Personlig kompetanse: I det legger jeg hvem jeg er, både overfor meg selv og i samspill med andre. Hva vi gir som medmennesker er av betydning, samt hvordan og hvem vi lar andre være i samspill med oss selv. Personlige kompetanse er en blanding av kvaliteter man innehar, egenskaper vi har og ferdigheter og kvalifikasjoner vi har (Skau, 2011). Personlig kompetanse tar tid å utvikle. Man blir nok aldri utlært, for utviklingen av den skjer gjennom hele livet. Dette fordi en kan se at erfaringer man gjør seg kan bidra til at man får en annen oppfatning og da en ny eller forandret forståelse for det en da har opplevd. På den måten

forny eller utvikler man sin personlige kompetanse. Dette skjer i samspill med andre, men en må selv reflektere over erfaringer for å kunne lære av dem (Skau, 2011).

Teoretisk kunnskap: I teoretisk kunnskap ligger den allmenne kunnskap en innehar, samt faktakunnskap og forskning. Under teoretisk kunnskap finner man også kunnskap om modeller, teorier og faglige begreper. Vi kan tilegne oss denne kunnskapen på ulike måter. Dette ved å lese seg opp på et tema for å bedre sin forståelse av den, samt å få det ved hjelp av undervisning i skole/forelesninger eller av noen man ser på som autoritet for å få kunnskapen (Skau, 2011).

Yrkesspesifikke ferdigheter: Med yrkesspesifikke ferdigheter forstås det å være skikket eller kvalifisert til det man gjør. Kompetansebegrepet er kontekstuel, noe som vil si at det kun gir mening hvis det blir sett i en sammenheng. Denne sammenhengen kan være en funksjon, en oppgave eller en yrkesrolle (Skau, 2011).

2.3. Motiverende Intervju

Motiverende intervju er en samtalem metode som ble utviklet av den amerikanske psykologen og professoren, William R. Miller. Miller tok i bruk metoden i sin jobb med personer med alkohol- og rusmisbruk. Metoden er en teknikk man kan bruke for å motivere andre til endring av livsstil eller for å gjennomføre mål, noe som også er relevant for samtaler med elever i skolen. Når man bruker motiverende intervju er holdningen at alle mennesker har utviklingsmuligheter som kan føre til gode løsninger for den enkelte (Barth og Näsholm, 2007).

Motiverende intervju er vitenskapelig dokumentert som metode og skal virke mer effektiv både for ungdom og rådgiver, enn den konvensjonelle rådgivning (Ivarsson, 2010). Metoden kan benyttes på flere arenaer, blant annet skole for å begrense negative mønstre som skulking og frafall (Ivarsson, 2010). Når metoden benyttes, er det for å hjelpe elevene til å se sine egne iboende ressurser for å selv kunne få løst konflikter i eget liv. I skolen kan lærere bruke metoden for å bidra til å både få fram og forsterke motivasjonen hos elevene (Ivarsson, 2010).

Carl Rogers er en sentral teoretiker innen humanistisk psykologi. Det var Carl Rogers som utformet klientsentrert terapi, og han hadde sitt fokus på en empatisk tilnærming, ubetinget respekt og varme. Han anså empati som mest sentralt (Eide og Eide, 2011).

2.4. Medbestemmelse

Medbestemmelse er etter min oppfatning et element i skolehverdagen som kan bidra til trivsel. Dette begrunner jeg med at om elevene for eksempel i et fag får ha prosjekter hvor de får gitte tema fra læreren og må selv, med hjelp av undervisningsmaterialet og også andre datainnsamlingsmetoder, finne hva de mener er viktig for å belyse det aktuelle tema. På den måten er de med på å bestemme hva som er viktig og da mener jeg at man føler seg viktig og trivselsfaktoren øker.

Å la elevene ha medbestemmelse i undervisningen ble allerede prøvd tidlig på 1970-tallet, metoden er både blitt tatt imot med positivitet og negativitet. Dette fordi den brøt med vanlig kateterundervisning. I dag er prosjektundervisning eller tverrfagligundervisning en vanlig del av skolehverdagen både på grunnskolen og i videregående skole (Imsen, 2010).

2.4.1. Ungdom og identitet

Skolen har som oppgave å bidra til å utvikle elever til å bli kunnskapsrike, til å utvikle et verdisystem, bli kreative og sosiale følelsesmennesker. Elevene skal også kunne utvikle kulturell, etisk og sosial kompetanse. Denne kompetansen skal bidra til å gjøre elevene til gode medmennesker. Skolen skal kunne ha en identitetsskapende funksjon som skal støtte elevene til en positiv utvikling. Dette bidrar videre til personlig utvikling som er mangfoldig, og gir eleven grunnlag for både videre vekst og opplæring (Imsen, 2010).

Erik H. Eriksson (Nordhelle, 2011) ser på identitetsdannelse i et utviklingsperspektiv, og er av den oppfatning at identitetsfasen er mest sentral i alderen 14-20 år (Nordhelle, 2011). Dette er også i den alderen ungdommene begynner i videregående, og skal ta valg av yrkesretning.

Ifølge Eriksson handler identitet om hvilken opplevelse man har av seg selv og kulturen og samfunnet man vokser opp i, og også relasjonen mellom disse faktorene. Han ser videre på identitetsfasen som en krise hvor man enten lykkes eller ikke lykkes i å klare å håndtere det man holder på med. Altså mener han at identitetsfasen er et vendepunkt i livet som kan gå enten bra eller ikke så bra. For at man skal kunne føle mestring og velvære og trygghet på hvem man er eller hvem man ønsker å være, så må dette stadiet håndteres på en god måte. Om det håndteres på en dårlig måte kan man ha vanskeligheter med å vite hvem man er og hva man ønsker med livet sitt. Det siste kaller Eriksson for identitets-forvirring (Nordhelle, 2011).

Skolens har som oppgave å bidra til å utvikle elever til å bli kunnskapsrike, få gode moralske verdier og til å bli følelsesmennesker som er både skapende og sosiale. Skolen har en identitetsskapende funksjon som skal støtte elevene positivt i utviklingen og kunne medvirke til en personlig utvikling hos den enkelte som er allsidig. Videre skal skolen kunne gi elevene grunnlag for videre vekst og opplæring (Imsen, 2010).

2.4.2.Selvverd

Selvverd er hva vi mener vi selv er verd. Utviklingen av selvverd skjer ved at man er glad i den man er og også har opplevd at noen er glad i en selv. Selvverd er også en viktig faktor for å vokse som menneske. Neumann (2009) forklarer selvverd som noe positivt om man opplever seg som verdifull, da har man lyst til å ta vare på det verdifulle. Om man føler seg verdiløs, så opplever man at man heller ikke har noe å tape. Om man føler seg verdifull er det også lettere å føle seg verdsatt. I samspill med andre, her elevene, må læreren ha en selvutvikling av eget selvverd. Alle har en iboende undring som kan framkalle det beste i oss, noe som er viktig at læreren ser. Når læreren ser at eleven undrer er eleven også åpen for å greie noe. Som mennesker er vi også sårbare, og dette er en viktig kvalitet, for det er når man er sårbar at man lærer hva empati er (Neumann, 2010). Utviklingen av dette, enten det er positivt eller negativt skjer i samspill mellom individet og fellesskapet. Mestring og selvverd har en stor sammenheng. Om man mestrer føler man også positivt identitet og selvverd. (Neumann, 2009).

2.4.3.Hjernens utvikling

For å forstå ungdoms utvikling av identitet er det viktig at man forstår ungdomshjernens utvikling. Hjernen er delt i høyre og venstre hjernehalvdel og hver hjernehalvdel er delt inn i fire deler, disse delene kaller vi lapper. Lappene har hver sin funksjon og spesiell oppgave. Frontallappen, eller pannelappen, er involvert i alle overordnede funksjoner, og det er frontallappen jeg vil si noe om i forhold til ungdoms utvikling. For å få en forståelse av ungdomshjernens utvikling må man vite at både organisering, planlegging, arbeidshukommelse og kognitiv fleksibilitet er påvirket av frontalappens utvikling. Dette gjelder også følelsesenteret for kontroll av dette (Rønhovde 2010).

Frontallappen er den som styrer/administrerer hjernen, og fungerer administratoren dårlig så er også arbeidsminnet og konsentrasjonen til ungdommen dårlig. Det er viktig med ro, struktur og tydelighet for at en ungdom skal kunne oppleve følelsen av å fungere godt. Skal man forstå

dette, er det viktig at man vet at frontallappen ikke er ferdig utviklet før i slutten av tenårene eller i begynnelsen av tyveårene. For enkelte trenger den ikke være ferdig utviklet før man nærmer seg tredve. Har man denne kunnskapen er det enklere å forstå hvorfor ikke alltid en ungdom innehar evnen til å ta de riktige vurderingene og beslutningene alene, og at impuls kontroll og overblikk kan være manglende (Rønhovde, 2010).

En ungdomshjerne i utvikling er i høy aktivitet, noe som resulterer i at ungdommene reagerer raskere enn voksne, men samtidig klarer de ikke å sile ut og vurdere inntrykk på samme måte som voksne gjør. Økt aktivitet kan også ofte føre til at ungdommer tar forhastede beslutninger og kan ha reaksjoner som ikke alltid gir mening for den som er voksen (Rønhovde, 2010). Fokus på egen identitet fremhever Eriksson som spesielt viktig i ungdomsårene. Ungdommene kan i større grad velge både fritidsaktiviteter, hvem de vil være sammen med, hvilket forhold de vil ha til familie og til utdanning. Identiteten til ungdommen skapes også gjennom de muligheter man gir seg selv ved å utforske og tilnærme seg ulike miljø og roller (Aagre, 2012).

2.5. Humanistisk pedagogisk perspektiv

Humanistisk pedagogisk perspektiv er en retning innen pedagogikken som vektlegger danning av individet til mest mulig fri og uavhengig tenkning, dette med basis i menneskelige verdier og innenfor rammene av den tradisjonelle kulturelle og sosiale sammenhengen (Odgen, 2007). Norman definerer humanisme som et menneskesyn hvor man ser på mennesket som både optimistisk og positivt. Dette menneskesynet sier noe om at det er typisk for et menneske å ha et ønske og mål om selvrealisering, hvor man kan utvikle og utnytte ens egen kreativitet og evner til å skape, og også til å være sosial og i menneskelig vekst (Norman, 2007).

Jeg synes i tråd med Norman at alle mennesker har evner til å tilegne seg kunnskaper så lenge de opplever positiv vekst og selvrealisering.

” Humanistisk pedagogikk bygger på en oppfatning av mennesker som noe unikt: Det er evne til å velge og til å ta ansvar for sine valg ” (Neumann, 2008, s.12). Neumann vektlegger her at man som pedagoger skal bidra til at elevene får hjelp til å se muligheter og til å støtte dem når de tar valg, noe som igjen skal hjelpe elevene til å ta ansvar for egne valg. Videre sier hun: ”Å mestre sine valg gir følelse av VEKST” (Neumann, 2008, s.12).

2.6.Motivasjonteori

2.6.1. Deci og Ryan, Indre og ytre motivasjon

Deci og Ryan har en teori om indre motivasjon. Med indre motivasjon forstås noe som man har interesse for eller som man finner lystbetont, og som man utfører selv om man vet at det ikke trenger å ligge noen ytre belønning eller noen konsekvenser i den andre enden. Deci og Ryan har en teori om selvbestemmelse, der motivasjon spiller en vesentlig rolle.

Ytre motivasjon er at man gjør en handling fordi man får beskjed om det. At man skal få en belønning eller om man står i fare for å få negative konsekvenser kan være med på å påvirke om man gjør noe eller ikke. Eleven gjør det han/hun blir bedt om på grunn av konsekvensene av handlingen ikke fordi man har lyst eller har egeninteresse for å gjøre noe. Adferd som gjøres på grunn av ytre motivasjon gir både mindre interesse og lavere arbeidsinnsats (Ryan og Deci, 2000).

Indre motivasjon er når man har et ønske og en interesse for å utføre en handling. Eleven er da ikke avhengig av hverken straff eller belønning, men arbeider fordi man finner det nyttig og interessant.

2.6.2.Vygotskij

Lev Semjonovitst Vygotskij (1896-1934) er en sentral teoretiker innen sosiokulturell teori (Wittet, 2010). Hans teorier anses som viktige for forståelse av læring og utvikling, og har fått stor betydning for hvordan vi forstår læring slik den er i dag. Læring og utvikling forstås som grunnleggende sosiale prosesser innenfor sosiokulturelle perspektiver. Læring blir til i samspill med andre (Wittet, 2010). Først som læring på det sosiale nivået, deretter på det individuelle (Imsen, 2010). Vygotskij ser verden ut fra et sosiokulturelt perspektiv og vektlegger at motivasjon har en sammenheng med forventningen man har i en gitt kontekst. Dette forstås som det sosiale samspillet, både mellom mennesker og mellom kulturen og samfunnet. Vygotskij mente at det i livet som gir mening gir motivasjon. I skolesammenheng kan man si at det er viktig at elevene føler at de blir sett og hørt i et godt læringsmiljø, noe som vil bidra til at elevene blir motivert for læring.

Vygotskij (Wittet, 2010) er opptatt av språket, han mener at vi tenker ved hjelp av språket, og samtidig bruker språket får å uttrykker vår mening. Det er gjennom språket vi utvikler

kunnskapskonstruksjoner. Læring og utvikling må forstås i sammenheng med både det sosiale og det kulturelle livet. Læringen foregår der. For å kunne utvikle menneskelig tenking må vi være delaktig i et sosialt fellesskap. Det er når vi har et samspill med andre mennesker vi lærer å ta i bruk kulturelle redskaper, noe som gjør at utvikling og læring blir mulig. (Wittet, 2010).

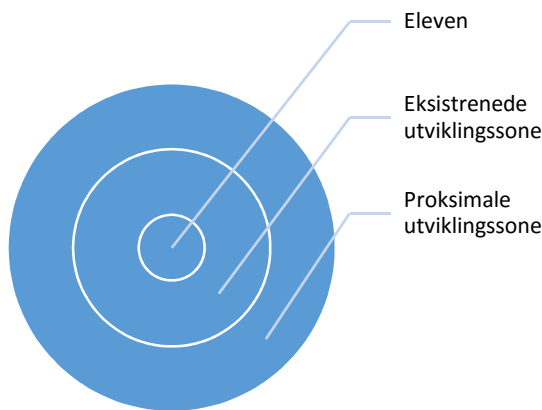


Fig. 1. Den proksimale utviklingszone

I Vygotskij (Wittet, 2010) sin teori er den nærmeste utviklingssonen et viktig poeng. Denne sonen beskrives som avstanden mellom to utviklingsnivåer: det eksisterende og det potensielle utviklingsnivået (Wittet, 2010). I det eksisterende nivået klarer eleven selv å løse problemer uten hjelp fra andre, eleven lærer her ikke noe nytt. Eleven har et utviklingspotensial i forlengelsen av det eksisterende nivået som går over i det potensielle nivået.

Det potensielle nivået er sonen der eleven kan klare å utføre noe alene, men får da hjelp fra andre. Den nærmeste utviklingssonen og utviklingspotensialet er i bevegelse i forhold til elevens læring (Lyngsnes & Rismark, 2010). Vygotsky (Imsen, 2010) mener at voksne eller andre som er mer kompetente enn eleven selv, godt kan fungere som hjelpere for eleven. Denne hjelpen kan være at en voksen stiller eleven spørsmål, ved å gi antydninger eller hint slik at eleven konstruere sin egen kunnskap i samspillsituasjonen. For at eleven skal oppnå mest og best mulig læring er det viktig at han/hun ikke får fullstendige forklaringer på hva som må gjøres, men at eleven får *støtte* underveis i læringsprosessen. Det er viktig at eleven ikke får fullstendige forklaringer eller oppskrifter på hvordan han eller hun skal utføre noe, men heller

får støtte under læringsforsøket. Man kan med dette også si at den historiske utviklingen er tilstedeværende i nuet, med at redskap som blir brukt inneholder tidligere generasjoners innsikt og erfaringer.

Bruner (1985) kalte denne prosessen for stillasbygging. Stillaset er da det som fungerer som støtte innenfor den nærmeste utviklingssone. Her da forstått som lærer eller annen kompetent person. Denne støtten bidrar til at eleven kan vokse og utvikle seg som menneske (Lyngsnes & Rismark, 2010).

Stillasbyggingen må være tilstede underveis i læringsprosessen, for så å «rives ned» når eleven har lært. Eleven har da lært det aktuelle og står da på egne ben. Om oppgavene er for vanskelige ligger de over den proksimale utviklingssonen, og ingen lærdom skjer. Dette gjelder også om oppgavene er for lette, da blir det heller ingen utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Man snakker her om medierte handlinger og ikke-medierte handlinger. De medierte er de vi gjør med hjelp av en artefakt/verktøy. Denne artefakten kan da være læreren. Noen handlinger gjøres ikke-mediert, da uten hjelp av en artefakt, dette er da reflekshandlinger.

2.6.3. Engestrøm

Engestrøm videreutviklet Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssone til å omhandle mer og med flere elementer som påvirket læringsprosessen. Engestrøm videreutviklet Vygotskij sin aktivitetsteori til å omhandle flere faktorer slik at man bedre kunne bruke teorien som et analyseredskap for å se sammenhenger. Mens det i Vygotskij sin teori var tre komponenter som påvirket hverandre, så er det i Engestrøm sin teori seks komponenter som har betydning for hverandre. Disse seks er fellesskap, subjekt, objekt, regler, arbeidsfordeling og verktøy/artefakter.

Dette er da et system som er avhengig av de ulike faktorenes samspill som å fungere. Om det oppstår forstyrrelser innad i systemet kan det stagnere om disse forstyrrelsene ikke tas på alvor. De indre spenningene i aktivitetsteorien skal skape et godt utgangspunkt for læring og utvikling. Så for at aktivitetsteorien skal fungere er man avhengig av at det er motsigelser innad i systemet for å skape undring og framdrift (Engestrøm, 2009).

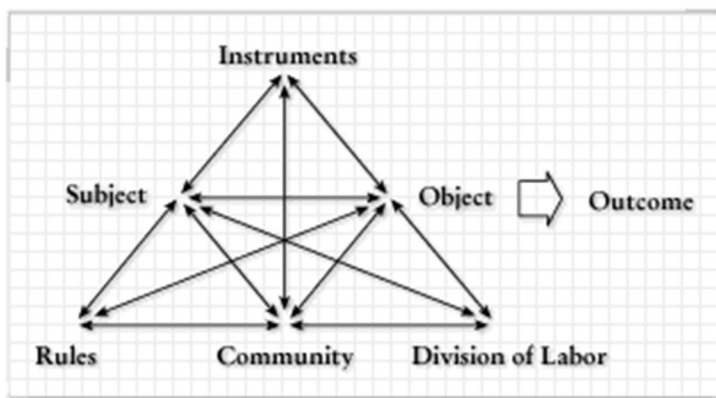


Fig. 2. Aktivitetsteori

Om man ser på bildet av modellen, (fig. 2) så ser man at den øverste delen der komponentene er subjekt, objekt og artefakt er de samme som i Vygotskij sin teori. De tre nederste er de Engestrøm la til som er regler, fellesskap og arbeidsfordeling. Pilene mellom komponentene indikerer at det må være en viss balanse mellom de ulike for å kunne skape utvikling. Et viktig prinsipp i Engestrøm sin aktivitetsteori er «expansive learning». Dette innebærer at læring skjer i mellommenneskelig samspill innad i et aktivitetssystem, og også mellom flere aktivitetssystemer. I «ekspansive learning» skapes både nye ideer og det kan resultere i holdningsendringer, dette på grunn av samarbeidet innad i systemet (Engestrøm, 2009).

2.7. Frafall i videregående skole

I 2010 kom en forskningsrapport om frafall i den videregående skole (Hernes, 2010). Denne rapporten inneholdt forskning og tiltak som hadde betydning for frafallet i videregående skole i sin helhet. Rapporten så også på utvikling, årsaker og virkninger, samt endringer i omgivelsene som hadde en påvirkning på elevene. Dette var endringer i forhold til familie og skole. Rapporten hadde også med hvilke tiltak som ble sett på som gode tiltak som allerede var igangsatt. Hernes sin rapport sier at frafall ikke er noe nytt, men at det ble mer synlig når retten til videregående opplæring tredde i kraft. Han påpekte også at frafallet som var i videregående skole gjorde at man reduserte mulighetene for å komme i jobb, noe som igjen kunne gi negative konsekvenser på både helse og levekår (Hernes, 2010).

2.8. Psykiske plager

Verdens Helseorganisasjon (WHO) sin definisjon på psykisk helse er: *”en tilstand av velvære der individet realiserer sine muligheter, kan håndtere livets normale stress, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra for samfunnet”*.

Folkehelseinstituttet (2014) skrev en rapport om psykisk helse blant barn og unge. Barn og unge som har psykiske vansker kan også oppleve at de får både psykiske plager og lidelser i voksen alder (fhi, 2014). Psykiske plager er ofte forbigående, og det er disse jeg vil ta med her. Psykiske plager påvirker våre tanker, følelser, væremåte og hvordan vi samhandler med andre. Selv om plagene er arvelige er utviklingen av dem miljøbettinget. Så selv om man er arvelig latent for å få psykiske plager må det være faktorer som gjør at man utvikler plagene. Dette kan være faktorer som ensomhet, sosial isolasjon og manglende sosial støtte. Sosial støtte og utvikling av mestringsfølelse er en av de viktigste faktorene for å motvirke psykiske plager (fhi, 2014).

I en undersøkelse NOVA (2014) gjorde ser det ut til at ungdommene i dag er både flinkere, skoletilpasset og skikket enn tidligere, men samtidig er dette også en ungdomsgenerasjon som er stresset. Det er en høyforekomst av psykiske plager, og det kan da se ut som det er jentene som sliter mest. Rapporten fra 2014 viser at så mange som 24% av jentene på vg1 har depressive tendenser (NOVA, 2014).

3.0. Metode

Jeg har i min forskning valgt å bruke kvalitativ metode, med en kvantitativ forskning som bakteppe. Jeg vil derfor kort beskrive kvantitativ metode før jeg går noe dypere inn i kvalitativ metode.

Metoden er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. Dette fordi jeg i utgangspunktet vet hva jeg skal se etter, og har da valgt å se på teori og teoretiske begreper som kan ha betydning for forståelsen av oppgaven, noe som tilsier at jeg bruker deduktiv metode. Men samtidig så vil jeg underveis i prosessen mulig oppleve at det er teori jeg skulle hatt mer innsikt i som kommer fram i løpet av datainnsamlingsperioden, noe som tilsier at det er en induktiv metode. Jeg ønsker å inneha en viss kompetanse om det jeg skal innhente data om, selv om målet er en ny eller bedre forståelse. Det vil da være naturlig at jeg underveis er åpen for at det kan komme fram elementer i temaet som jeg må utdype etter hvert. Selv om kvalitativ metode er selve metoden som brukes i forskningsprosessen, så er induktiv og deduktiv metode noe som inngår i hoved-metoden. Validitet i min oppgave avhenger ifølge Dalen (2004) av forholdet mellom meg som forsker, hvilket opplegg jeg skal ha, metode jeg bruker, utvalg jeg gjør med tanke på informanter, hvordan datamaterialet blir og hvilke tolkninger og analyser jeg gjør underveis i prosessen. Analyse handler om å utvikle er forståelse av det man forsker på (Kleven, 2012). Jeg vil utdype både kvalitativ metode, induktiv og deduktiv metode noe mer, samt fenomenologisk-hermeneutisk metode.

3.1. Forskningsetikk

De nasjonale forskningsetiske komiteer har utarbeidet etiske retningslinjer. Dette er et mandat gitt av Kunnskapsdepartementet. Selv om noen av retningslinjene står i lovverket er retningslinjene ikke lovfestede regler, men de skal være til hjelp for forskere (NECH, 2016).

En av retningslinjene som jeg anser som meget viktig er Sannhetsbestrebelse (NECH, 2016). Kildehenvisning er da et viktig element i dette, slik at det tydelig skal komme fram i teksten hva som er hentet fra annen teori og hva som er mine tolkninger.

Et annet viktig punkt er kvalitet i forskningen (NECH, 2016). Her sies det at man skal ha et godt metodevalg for innsamling av datamateriale. Metodevalg har jeg beskrevet i kap 3.2. og 3.3.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste skal vurdere om personopplysninger er meldepliktig etter Personopplysningslovens § 31. På grunn av at jeg bruker samme informanter som den kvalitative forskningen som jeg bruker som bakteppe, som allerede er søkt om, og så jeg fikk ta del i, er ikke min studie meldepliktig.

Den kvantitative forskningen er gjort av Per Frostad, professor ved NTNU og Per Egil Mjaavatn, førsteamanuensis ved NTNU.

Informert samtykke og anonymitet er også viktige punkt i de etiske retningslinjene. Elevene var alle over 16 år og trenger da ikke samtykke fra foreldrene for å delta på intervju. Alle elevene som deltok i intervjuene skrev under på en samtykkeerklæring der det sto beskrevet hvordan datamaterialet ville bli behandlet og at båndopptak gjort under intervjuene ville bli slettet når oppgaven var levert (vedlegg 2). Jeg har i transkriberingen, og også i oppgaven ikke brukt navn og alder, men skriver kun jente eller gutt.

3.2. Kvantitativ metode

Jeg har i min oppgave valgt å bruke forskning som er gjort med hjelp av kvantitativ metode som bakteppe for min forskning. Jeg vil derfor kort si noe av hva denne metoden innebærer. Det ble brukt spørreskjema, der alle spørsmålene/utsagnene var klare på forhånd, og elevene som svarte skulle krysse av på for i hvilken grad de var enig eller uenig i disse. Spørreskjemaene ble utdelt personlig, jeg var selv på noen skoler og var tilstede når ungdommene gjennomførte undersøkelsen.

Ved å bruke kvantitativ metode kan man innhente informasjon fra et stort antall mennesker på kort tid. Metoden skaper en viss distanse til informantene, i og med at man ikke er i dialog med hver enkelt.

I kvantitativ metode er det tall og målinger som viser resultatet av forskningen. Alle informantene får de samme spørsmålene. Det er meget viktig at spørsmålene er gode og ikke til å misforstå. Er noen spørsmål uklare kan dette gi uklare resultater i forskningen.

De kvantitative dataene ble bearbeidet ved hjelp av SPSS versjon 21. Jeg vil komme tilbake til noen tall fra den kvantitativ undersøkelsen i kap. 3.7. Analyse av data. Dataene jeg da bruker er fra resultater fra en av forskningsskolene som var med i undersøkelsen.

3.3. Kvalitativ metode

Jeg valgte å bruke kvalitativ metode med fokusgruppe intervju som verktøy. I et fokusgruppe intervju har man en ganske detaljert intervjuguide (vedlegg 1). Man starter gjerne med å forklare hensikten med intervjuet og hva man er interessert i å vite mer om. Man forklarer videre at båndet man har med er det ingen andre enn intervjuer som har tilgang til, og at alle personopplysninger er anonymisert. Når man skal begynne selve intervjuet er gode åpne spørsmål viktig for å få best mulig utfyllende og gode svar (Dalen, 2004). Man bør unngå ja og nei spørsmål, og også å spørre den man intervjuer om *hvorfor* noe, å bruke *hvorfor* kan føles som et angrep på den man intervjuer og han/hun kan føle at en må være varsom med hva man svarer. Når jeg nå har valgt å bruke kvalitative data er det fordi jeg har et definert tema jeg ønsker å fordype meg i. Jeg ønsker at «*empirien skal tale for seg*» (Postholm og Jacobsen, 2012, s 43).

Ved bruk av kvalitativ metode har fortolkning en stor betydning. Jeg har valgt å bruke metoden med intervju i datainnsamlingen. Nærheten man får når man intervjuer gir forskeren et godt innblikk i, og god kunnskap om, hvordan personene man intervjuer opplever og reflekterer over egen situasjon (Thagaard, 2013).

Å bruke intervju er velegnet for å få elevenes synspunkter, opplevelser og forståelse av den aktuelle situasjon. Forskeren og de som intervjues, i dette tilfellet elever på videregående, skaper i fellesskap mening til det det forskes på, det oppnås en intersubjektivitet. Dette fordi forskeren fortolker det den andre sier og sammen skaper de da et bilde av hva som er virkelighet (Moen og Karlsdottir, 2011).

Det må sies at dette ikke er hele virkeligheten da det vil være andre elementer som også spiller en rolle, men det er en begrenset virkelighet. Intervju som tilnærming i kvalitativ metode er knyttet til teorier innenfor fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi tar utgangspunkt i en subjektiv opplevelse av noe og et mål for forskeren vil da være å få en riktig mening om enkeltpersoners erfaringer om dette emnet. Fenomenologien bygger på at realiteten er slik man

selv oppfatter at den er. Hermeneutikken bygger på at ting gir mening kun vis det kan sees som en del av en større sammenheng, og at all forståelse har man på bakgrunn av en forforståelse. Hvilken forståelse forskeren får i løpet av forskningsprosessen henger sammen med hvilket grunnlag fortolkningsrammen danner. (Thagaard, 2013).

Det som best kjennetegner kvalitative forskningsmetoder er forskerens ønske om å få et helhetlig bilde av det som det skal forskes på. Metoden er ofte brukt innenfor pedagogikken (Postholm & Jacobsen, 2012). Ved å bruke kvalitativ metode kan man på både fange opp opplevelser og meninger informantene har, som ikke lar seg tallfeste eller måle. (Dalen, 2004). Ved å bruke kvalitativ metode kan man gjøre forskningen mer grundig. Med dette forståes at empirien kommer mer fram når man bruker intervju med åpne spørsmål. (Postholm & Jacobsen, 2012).

3.4. Induktiv og deduktiv tilnærming

Ved å bruke en induktiv tilnærming går forskeren inn i forskningsprosessen med et åpent sinn, uten å la forforståelsen påvirke han eller henne. Forskeren skal kun registrere det som skjer. Og den teoretiske datainnsamlingen skjer da på bakgrunn av hva forskeren har registrert ut i felten. Man skal la datamaterialet tale for seg selv. På den annen side har man deduktiv tilnærming. Her vet forskeren hva han eller hun skal se etter og har da også lagt det teoretiske grunnlaget før man drar ut i felten (fig 3.). Innsamling av datamaterialet skjer på grunnlag av hvilke tanker forskeren gjør seg om hva han eller hun skal finne. For å se tydelig forskjell på induktiv og deduktiv tilnærming kan man si av ved induktiv tilnærming finner man teori etter at man har fått svar på intervju spørsmålene og innhenter da teori ut ifra svarene, mens man med deduktiv tilnærming har en klar formening om hva man vil vite noe om (Postholm og Jaccobsen, 2012).

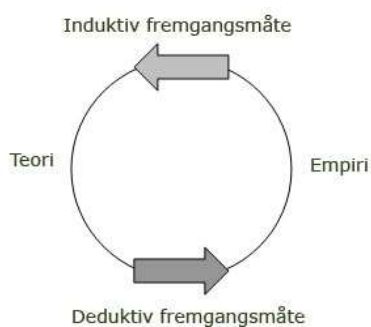


Fig.3. Induktiv og deduktiv tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2012)

Denne oppgaven har en pragmatisk tilnærming, noe som er en kombinasjon eller interaksjon mellom deduktiv og induktiv tilnærming (fig.4). Med dette forstås at jeg som forsker har en antagelse av hva som er viktig og har da bygget noe av datamaterialet mitt på bakgrunn av dette. Intervjuguiden bærer også preg av mine antagelser. Men så kan det dukke opp nye ting underveis både i intervjusituasjonen og i analysen av datamaterialet som tilsier at jeg må finne ny eller mer teori om det nye som har dukket opp. Dette vil da si at jeg som forsker arbeider både induktivt og deduktivt, eller som Postholm og Jacobsen sier «*det foregår en interaksjon mellom deduksjon og induksjon*» (Postholm og Jacobsen, 2012 s. 41).

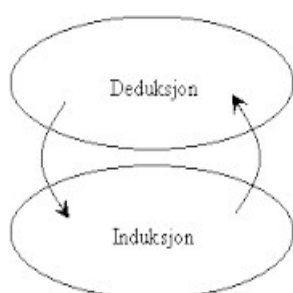


Fig. 4. Pragmatisk tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2012)

3.5. Fenomenologisk-hermeneutisk metode

For å forstå hva som ligger i fenomenologisk-hermeneutisk metode må jeg først si noe om min forståelse av hva dette innebærer. Når man snakker om fenomenologi så forstås dette som læren om bevisstheten, da for eksempel levde kropp. I dette ligger ikke bare at bevisstheten ikke bare sanser og handler gjennom kroppen, men at den *er* kroppen, man skal evne å vise empati. Det handler altså om å forstå menneskelig adferd i både et sosialt og et kulturelt felleskap. Fokuset er da på menneskets livsverden, som innebærer en personopplevelse av egen hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne. For at forskeren skal forstå informantene sine må forskeren sette seg inn i hvordan informanten opplever situasjonen det forskes på. Informantens subjektive opplevelse er sentral (Dalen, 2004).

Når man snakker om hermeneutikk forstås dette som noe fortolkende. Man skal få en forståelse av en tekst, samtidig som delene av denne teksten skal kunne settes sammen til en helhet. Dette kalles en hermeneutisk sirkel (Dalen, 2004)

Det å si at min oppgave er fenomenologisk-hermeneutisk vil på bakgrunn av dette bety at metoden er fenomenologisk på grunn av at jeg har et fokus på elevenes levde erfaring med det formål å få fram deres opplevelse av levde erfaringer. Jeg ønsker å se eleven i et helhetlig bilde av dagens skole. Jeg bruker da litteratur for å forstå funnene, samtidig som at funnene kan gjøre at jeg forstår litteraturen bedre. Det er også viktig at jeg underveis i prosessen reflekterer over både alder og modenhet til elevene jeg skal intervju.

3.4. Emosjonell og instrumentell støtte

Emosjonell støtte er den støtten eleven opplever å få både med oppmerksomhet og omsorg fra læreren. Læreren kan ofte oppleves som den signifikante andre for eleven og denne er det viktig for eleven å ha en god relasjon til. Det å evne å vise empati er viktig i emosjonell støtte. Klarer læreren det, kan dette være vesentlig for å skape en trygg og nær relasjon til eleven. Her er det da viktig at læreren kan forstå elevens behov og eventuelle utfordringer, og samtidig vise omsorg. En god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til at eleven opplever å få interesse for fag som ellers ville vært mindre interessant. Omsorg og trygghet fra læreren er meget positivt for eleven. For å skape en god interaksjon i klasserommet er det viktig å se sammenhengen mellom emosjonellstøtte, instrumentell støtte og organisering i klasserommet (adferd, ledelse, produktivitet) (Pianta, Hamre og Mintz (2010) Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. L. (2010). *Classroom Assessment Scoring System manual–Upper elementary*. Charlottesville: University of Virginia).

Får eleven denne emosjonelle støtten fra læreren sin kan eleven føle at skolen blir mer meningsfull. Det er viktig at læreren finner en god balansegang på emosjonell støtte, for man bør ikke få alt for nært forhold til elevene, da kan det oppstå en situasjon der læreren bruker mye tid på de personlige relasjonene noe som kan gå utover skolehverdagen. En lærer som er støttende er en lærer som både viser emosjonell og instrumentell støtte. En støttende og empatisk lærer er ofte en autoritær lærer som er tydelig og har god kontroll (Overland & Nordahl, 2013).

Instrumentell støtte er den støtten læreren gir i ulike læringsaktiviteter.

For å kunne gi instrumentell støtte forutsetter det at læreren har god kunnskap både om faget og om hvordan han/hun skal undervise, altså metodebruk. For å kunne gi best mulig instrumentell støtte må læreren kjenne eleven slik at undervisningen blir tilpasset best mulig.

Undervisningsmetoder skal være i samsvar med elevens læringsforutsetninger (Federici & Skaalvik (2013) *Lærer-elev-relasjon – betydning for elevens motivasjon og læring*. Norges teknisk-vitenskapelige universitet).

3.5. Utarbeiding av intervjuguide og valg av informanter

Jeg valgte å bruke fokusgruppe intervju, og det er da vanlig å utarbeide en intervjuguide. Utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden ble gjort på bakgrunn av tema som er trivsel i skolen, og i hvilken grad støtte er medvirkende til trivsel i relasjonen mellom lærer og elev. Spørsmålene ble delt inn i tre kategorier, trivsel, emosjonell støtte og instrumentell støtte. Utformingen av spørsmålene var ment til å skape refleksjon hos informantene for å få et best mulig bidrag til å finne svar på min problemstilling.

Når jeg skulle velge informanter, gjorde jeg det på bakgrunn av at jeg ville bruke en kvantitativ undersøkelse som «bakteppe» for min forskning. Den kvantitative undersøkelsen ble gjort på vg 1 elever fra 13 ulike skoler i Trøndelag, og jeg ville da bruke noen av de samme elevene i min forskning. Dette for å komme dypere inn i tema de allerede hadde svart på. Den kvantitative undersøkelsen gikk på elevenes opplevelse av skolehverdagen, der trivsel av ett av underpunktene. Jeg lagde så mine spørsmål om trivsel med utgangspunkt i spørsmålene fra spørreskjemaet. Videre valgte jeg å se på lærerstøtte, da jeg er av den oppfatning at trivsel er påvirket ut ifra hvilken støtte elevene får fra lærerne.

For å velge informanter dro jeg til en videregående skole i Trøndelag kun yrkesfag og presenterte tema for min masteroppgave og spurte om det var noen som ville delta på intervju i den forbindelse. Jeg var i 4 ulike vg1 klasser, og i alle klassene var det flere som meldte seg frivillig. Jeg la deretter navnene i jentebunker og guttebunker, og trakk så 5 navn fra hver gruppe.

Jeg gjennomførte to gruppeintervju, ett med 5 jenter og ett med 5 gutter. Innad i gruppene gikk ungdommene i forskjellige klasser, men så de likevel syntes det var greit å prate sammen og åpent. I en av gruppene hadde ungdommene også noen fag sammen, så de kjente hverandre ganske godt. Å være i en intervjusituasjon syntes noen av elevene var både litt artig og litt skummelt, så jeg brukte litt tid før selve intervjuene startet til å prate litt løst. Etter en liten stund spurte jeg om de var klare, og så startet jeg selve intervjuet.

3.6. Forforståelse

I analyseprosessen av innsamlet data er forskerens forforståelse med og former teksten. Det er da viktig at jeg underveis i prosessen både er bevisst min egen forforståelse og at jeg reflekterer over denne.

Jeg har en forforståelse av hvordan noe er, og dette er med på å «farge» meningene og holdningene mine. På den ene siden tar jeg med teori som andre har skrevet og på den annen side kommer også forståelsen jeg har fått i løpet av prosessen jeg har vært med på og er gjennom. Min forforståelse til emnet kan også gjenspeile hvilket datamateriale jeg samler inn. Den kulturelle, personlige, sosiale og historiske bakgrunnen jeg har er med å danne grunnlaget for hvordan jeg oppfatter det som sies til meg. Gadamer hevdet at forforståelsen var grunnlaget for hvordan leseren forsto en tekst (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Dette vil da si at når jeg går inn i prosessen med å tolke min oppgave så er det med min forforståelse som grunnlag.

3.7. Analyse av data

Både ledelsen og lærerne ved skolen jeg skulle gjennomføre intervjuene på var meget samarbeidsvillig, og de syntes det var flott at jeg hadde valgt akkurat deres skole for å samle inn datamateriale. Jeg hadde intervjuene på forskjellige dager. Jeg valgte det, slik at jeg kunne transkribere det første intervjuet før jeg hadde det andre. Dette gjorde også at jeg eventuelt kunne ha med oppfølgingsspørsmål som jeg syntes kunne være nødvendig for å belyse noen spørsmål bedre.

Gruppeintervjuene ble gjennomført i skoletiden til ungdommene, og varte i ca 50 min. Ungdommene virket trygge på hverandre og også på meg, for de pratet velvillig. Før jeg startet lydopptakene begynte jeg med å presentere meg en gang til og si litt om meg selv og hvorfor jeg hadde valgt akkurat denne skolen og hva temaet i masteroppgaven min var. Snakket også kort om hva jeg ønsket av dem og så snakket vi kort om noen begreper jeg kom til å bruke, slik at vi hadde en felles forståelse for betydningen av disse. Under intervjuene prøvde jeg å si minst mulig etter at jeg hadde stilt spørsmålene, og heller la praten gå mellom ungdommene. Men jeg prøvde å gi bekreftelser i form av . «ja»... «hmm» Samt nikk og smil, underveis.

Jeg la fort merke til at det å ha gruppeintervju gjorde at ungdommene snakket både når de var enige for da å understreke det de andre sa, eller om de var uenige så kom de med gode forklaringer på hvorfor de var det. De argumenterte ganske godt for egne poeng i samtalen.

Når jeg transkriberte, gjorde jeg det på bokmål, da jeg synes det var enklere for meg selv når jeg kom til analysen av materialet. Selv om jeg skriver sitatene i oppgaven på bokmål, så er det ordrett det ungdommene svarte. Er det likevel noe som jeg mener kan være utydelig i sitatene, vil jeg tilføye eventuelt toneleie og kroppsspråk ungdommene hadde.

Jeg skrev ikke ned notater under selv intervjuet, men noterte med kroppsspråk jeg mintes fra intervjuene når jeg transkriberte. Å ikke notere under selve intervjuet var noe jeg gjorde bevisst, fordi jeg ville at ungdommene skulle ha en følelse av at jeg fokuserte kun på dem, samt at jeg ville unngå å «falle ut» av dialogen mellom ungdommene om jeg hadde sittet og notert.

I analysefasens første del satt jeg og hørte på intervjuene flere ganger, også etter transkriberingen, mens jeg noterte meg stikkord om toneleie, latter og pauser. Når jeg har hørte på intervjuene, hørte jeg at jeg skulle vært flinkere til å bremse ungdommene litt når de sporet noe av, og heller kommet med oppfølgingsspørsmål som hadde fått de inn på rett spor igjen.

3.8. Kvantitativt bakteppe og valg av kategorier

Etter transkriberingen valgte jeg meg kategorier å skrive om. Jeg tok da utgangspunkt i problemstillingen som valgte kategorier etter hva som kunne gi meg best mulig svar på den. Noe av bakgrunnen for valg av kategorier var også hva jeg oppfattet hva som var viktigst for ungdommene, samt resultatene fra den kvantitative undersøkelsen. I den kvantitative undersøkelsen så jeg at det var flere punkter som ga skårer som for meg var interessant å se nærmere på. Jeg synes at det å se om det er forskjeller på kjønn var interessant, så det er noe jeg har valgt å ta med gjennom hele resultatdelen. Hvor stor vekt jeg legger på det er individuelt ut ifra hvilke kategori som blir sett på. I noen kategorier er det tydelige ulikheter mellom kjønn og på andre har jeg en oppfatning om at ulikhetene er få. En annen grunn til at kjønn er interessant å se på er at ungdommene selv er av den oppfatning at det ikke på noen vesentlig forskjell på kjønn i forhold til temaet i min oppgave.

De kvantitative dataene er hentet fra analyser fra Frostad og Mjaavatn. Basert på en faktoranalyse og reliabilitetstester har jeg valgt å ta med data fra følgende variabler: Trivsel (Chronbachs alpha .75), emosjonell støtte fra lærer (Chronbachs alpha .84), instrumentell støtte fra lærer (Chronbachs alpha .84), foreldrestøtte (Chronbachs alpha .82) tanker om å slutte på skolen (Chronbachs alpha .82) og selvverd (Chronbachs alpha .82). Jeg tar også med emosjonelle vansker, målt med Strengths and difficulties questionnaire (Goodman, 1997).

Foruten min oppfattelse av hva ungdommene syntes var viktigst har også den kvantitative undersøkelsen betydning for valg av kategorier. Det ble naturlig på grunn av min problemstilling at jeg så på funn vedrørende trivsel. Ut i fra den undersøkelsen ser det ut til at elevene trives godt i skolen. Tallene for skole x var 19,4 (Maks skår 24, st.avvik 3,3), gjennomsnittet av de øvrige skolene var en skår på 18,4 (st.avvik 3,6). Forskjellen er signifikant ($p < .05$). Skåren er for alle skolene 18,2 hos jenter og 18.7 hos gutter. På skole x har jentene en skåre på 19,6 og guttene en skåre på 19,3. Dette indikerer ikke bare at er trivselen bra, men den er noe bedre på skole x, dette ble da interessant å se på.

Så valgte jeg to kategorier om relasjoner, en om relasjon mellom lærer og elev, og en om relasjon mellom foresatte og elev. Det er ingen direkte tall på relasjon. Jeg valgte derfor å ha underkategorier om emosjonell støtte og instrumentell støtte. På emosjonell støtte viser tall fra den kvantitative undersøkelsen at opplevelsen av støtte fra læreren har en skår på 23,8 elevene fra skole x (Maks skår = 30, st. avvik 4.2) for elevene fra skole x, 21,8 (st. avvik 5.2) for gjennomsnittet av de øvrige. Forskjellen mellom skole x og de øvrige er signifikant ($p < .000$). For variabelen instrumentell støtte skåret elevene ved skole x 22,9 (st. avvik 4,8) mot 21,3 (st. avvik 5,4) for de øvrige skolene. Også her er forskjellen signifikant ($p < .05$) Elevene viser at de føler de har støtte fra lærerne og de er ingen forskjell på dette i forhold til kjønn. Tallene på elevenes opplevelse av støtte fra foreldrene viste 23,6 (Maks skår=30, st.avvik4,9) for skole x, 23,9 (St.avvik5,2) for gjennomsnitt av de øvrige skolene, der jentenes skår er 23,7 og guttenes 23,5. Dette viser at elevene opplever god støtte fra foreldrene sine.

Intensjon om å slutte var en naturlig kategori å ta med, da frafall er en del av problemstillingen min. Tallene fra den kvantitative undersøkelsen viser at det er veldig lave skårer på dette, noe som viser at det er liten sjans for at noen av elevene i denne undersøkelsen faller fra. Tallene gjennomsnittlig viste en skår på 7,2, for skole x (Maks skår = 30, st. avvik 3,0). Gjennomsnittet fra de andre skolene var 7,7 (st.avvik 3,7) Forskjellen er ikke signifikant. Ved skole x skåret

jentene 6,7 og guttene 7,7. Disse lave tallene kan ha sammenheng med at undersøkelsen ble gjort i november, altså etter at elevene har mulighet til å ta omvalg, og så langt ut i skoleåret at det er sannsynlig at de elevene som eventuelt har falt fra allerede hadde gjort det.

Selvverd ble tatt med fordi jeg mener at det har stor betydning for skolehverdagen hos ungdommene. Tallene der viste et gjennomsnitt på 22,4 for skole x, same skår som gjennomsnittet av de øvrige skolene. På skole x skåret jentene i gjennomsnitt 19,4 (st.avvik 7,1) og guttene 25,7 (st. avvik 5,9). Kjønnsforskjellen er signifikant ($p < .000$)

Tilslutt en kategori om reisetid. Denne oppstod som en kategori når jeg hadde intervjuene. Jeg hadde ingen direkte spørsmål om emnet, men elevene trakk det selv fram i forbindelse med spørsmål om trivsel.

4.0. Presentasjon av funn

Resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelse danner bakteppe for min oppgave. Når man intervjuer, kan det være at informantene gir tilgang til meninger og vinklinger som gir et mer meningsfylt og bredere bilde av det aktuelle emnet (Kleven og Tveit, 2014). Man kan si at å bruke en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode kan være både hensiktsmessig og oppklarende. Dette mener jeg fordi jeg i min oppgave har kunnet gått dypere inn i spørsmål som ble besvart i den kvantitative undersøkelsen, og på den måten få et dypere innblikk i årsaken bak elevenes svar.

Spørsmålene i min intervjuguide var utarbeidet med tanke på hvilke spørsmål ungdommene hadde i spørreundersøkelsen (vedlegg 1).

For å finne ut om kjønnsforskjeller hadde en betydning for svarene valgte jeg å intervjuer i kjønnsdelte grupper

4.1. Trivsel

Om begrepet trivsel kommer det fram av Opplæringsloven at trivsel er noe man skal fremme ved hjelp av både det fysiske og det psykososiale miljøet (Opplæringsloven § 9a). Dette er også noe som kommer fram når jeg spurte elevene hva de la i det å trives på skolen. En jente sa: *«hvordan man har det sosialt er viktigst. For har du det ikke bra sosialt, så blir det ikke noe bra faglig heller»*

En annen jente sa: *«Venner og flinke lærere, å være trygg i klassen tørre å rekke opp handa å sånn»*

Min oppfatning av det elevene sier er at det er en sammenheng mellom det å trives og følelsen av å mestre. En annen jente vektla det å kunne ha muligheten til selv å velge hvilken skole og linje man skulle gå på som vesentlig for trivselen. *«Trodde at når vi valgt linje etter interesse så håpa vi at vi skulle treffe mange med samme interesse som oss»*

Elevene synes å vektlegge at det å treffe andre elever med samme interesse kan bidra til lettere å skape relasjoner til disse. Dette ble også underbygget etter intervjuet med guttene der en klart og tydelig sa når jeg spurte hva de mente med trivsel i skolen *«Inkluderende klassemiljø, at du kan spørre om noe uten at noen ler av deg»*. Her ser jeg også at de er opptatt av hva andre mener

om det de gjør, samtidig som de har valgt linjen for å være sammen med ungdommer som har de samme interesser som seg selv. Det å kunne mestre noe blir her da viktig, og dette er lettere om det er noe de interesserer seg for. Men samtidig er de redde for å ikke mestre nok når de nå har valgt linje etter eget ønske. Her fikk jeg inntrykk av at jentene var mer opptatt av hva de andre elevene mente om dem enn hva guttene var. For jentene var det viktig å kunne prestere godt i sammenligning med de andre i klassen for ikke å føle seg tilsidesatt, mens for guttene så det ut til at så lenge man ikke gjorde noe som var veldig dumt, så var det greit å feile litt. Denne kjønnsdelingen på mestringsfølelse er også noe som kommer fram av Frostad og Mjaavatn (2016) sin rapport. Der er det tydelig forskjell mellom jentene og guttene når det kommer til variabelen «Coping» (mestring). Tallene fra skole x viser at jentene. Jentenes skåre var på 20,9 (st. avvik 5,8) mens guttenes var på 24,4 (st.avvik 6,2). Kjønnsforskjellen er signifikant ($p < .05$)

En annen gutt sa: *«Det blir så utrolig mye triveligere om læreren får til det sosiale liksom, får han til det sosiale blir dagen bra»*. Dette tolker jeg som at denne gutten føler at om læreren klarer å tilrettelegge slik at alle er med så blir også undervisningen givende og eleven ser da på skoledagen som bra og jeg tror da at den faglige biten faller lettere på plass. På den ene siden kan det være at denne gutten synes det er greit å bare ha det artig på skolen for så å bli ferdig med dagen på en mest mulig morsom måte, eller kanskje fordi ikke alle gutter klarer å ta gode valg på grunn av at de er senere enn jentene med frontallappens utvikling. I følge Rønhovde (2010) er ikke frontallappen ferdig utviklet før man er i slutten av tenårene eller i løpet av tyveårene. Man kan da også forstå at valgene som gjøres ikke alltid er meningsfulle for den som er voksten, selv om ungdommen selv synes det der også (Rønhovde, 2010), men på den annen side tenker jeg at disse elevene virket på meg som ganske reflekterte unge og at intensjonen med skolen var å få et faglig utbytte. Det at gutten vektla det sosiale tror jeg har sammenheng med at det da ble lagt et godt grunnlag for læring og en god mestringsfølelse hos elevene. Jeg vil her trekke inn Skau (2011) sin kompetansetrekant. Elevene sier noe ulikt, men det både guttene og jentene trekker fram som veldig viktig er det sosiale, både med lærerne og andre elever. Deres personlige kompetanse på hvem de selv er som personer og hvordan de både virker på andre og fremstiller seg selv er av betydning. Og som den ene jenta sei *«...treffe mange med samme interesse som oss»*, så har dette en identitetsskapende funksjon (Imsen, 2010), som er meget viktig i den alderen ungdommene er i. Dette mener jeg på bakgrunn av hva Eriksson (Nordhelle, 2011) sier om ungdom og identitet. Han sier at ungdom skaper grunnlaget for sin identitet i alderen 14-20 år, altså da de fleste går på videregående skole. På den ene siden ser man at det sosiale samspillet er en viktig del av denne dannelsen.

Her vil jeg også trekke inn hvor viktig det er å ta hensyn til hjernens utvikling for å kunne forstå ungdommene på en best mulig måte. Samtidig som tenårene er en meget viktig fase i livet for ungdommene for å skape en identitet, så må man også se på at det er også i denne alderen at hjernen er i stor utvikling. På en annen side kan det være interessant å se på ulikheter mellom kjønn. Det synes å være noen ulikheter å jenter og gutter med tanke på å ta rasjonelle valg som kan få konsekvenser for resten av livet. Jeg kan også se at grunnlaget for valgene de gjør er ulike. Det kan virke som om jentene synes det viktigst å gå på den linja de valgte for å møte andre med samme interesse, altså det sosiale kan virke overordnet. Hos guttene ser det ut til at linjevalget er på bakgrunn av faglig interesse og det å komme seg ut i arbeid å tjene penger. Tanken om å komme fortrest mulig ut i jobb kan være god den, om man da klarer å ta de rette valgene. I henhold til Engestrøm (2009) så er det viktig å se på flere komponenter for å se hvilken betydning de ulike komponentene har for å oppnå et resultat. Komponentene i klasserommet er lærer, elev, metode i undervisning, arbeidsfordeling, regler å forholde seg til og fellesskapet. Disse spiller en viktig rolle for å se sammenheng og da få til et godt resultat, resultatet her skal da være det å trives.

4.2. Relasjon foresatte – elev

Jeg skal ikke gå i dybden av relasjon foresatte – elev, men tar med kort litt om det for å vise at det er mange faktorer som spiller inn i en ungdoms skolehverdag. I mine intervjugrupper ble ikke relasjonen, eller støtten, fra foreldrene snakket om mye. Flere av elevene jeg intervjuet bodde på hybel, og hadde da ikke daglig kontakt med foreldrene. Noen hadde valgt linje med tanke på å arbeide i samme bransje som foreldrene, så noen av valgene elevene gjør kan komme av hva foreldrene jobber med, og at elevene da velger yrkesvei på grunn av at de har en bedrift de kan gå inn i eller skal ta over. Når det gjelder skolehverdagen elevene er i nå sa en av jentene: *«mamma blir helt fortvilt når læreren ikke gidder å høre på meg, hun har kontakta skolen».*

En av de andre jentene kom da med en liten kommentar:

«foreldrene mine bryr seg ikke så mye, de er bare glad jeg går på skolen liksom».

Det kan virke som den første jenta føler hun har foresatte hun kan snakke med, mens den andre jenta ikke ser hensikten med å snakke med foreldrene om skolen.

I St.meld nr.30 kom det fram at man i 2002 hadde en undersøkelse blant foresatte om skolen. Undersøkelsen ble gjort i regi av Norsk Gallup. Man mente på bakgrunn av denne

undersøkelsen at vi hadde en bra skole med gode lærere. Det var noen foresatte som hadde noe å utsette på skolen, og det var de som hadde barn og unge med utfordringer på skolen. For det første, hvorfor ble foresatte spurt og ikke elevene som det gjaldt? Og når det er foresatte av elever med utfordringer som ikke er fornøyd, burde det gitt en indikasjon på at noe ikke stemte. For det andre, er ikke elevene de beste til å svare på hvordan de selv oppfatter skolen? Etter det jeg oppfatter av denne undersøkelsen Norsk Gallup hadde så kunne det vært tatt til etterretning at foresatte med barn og unge som trengte støtte, blitt mer hørt og mulige tiltak kunne vært satt inn. Jeg kan forstå at foreldre med elever som ikke har utfordringer i skolen ikke hadde noe å utsette på skolen. Men på en annen side så kan man vel ikke være sikker på at disse tallene stemte, for det er ikke alle unge som sier ifra om de har det bra eller ikke. Og om de ikke blir spurt så er det ikke alle som sier noe. Da Pisa undersøkelsene kom, som var direkte rettet mot og utført av elevene selv, kom det tydelig fram at noe ikke var tilstrekkelig bra nok med skolen slik den var. Dette var bra, og det trengtes nok en «opprydding» i skolen. Spørsmålet videre er om det ble gjort på riktig måte og om riktige tiltak ble satt inn. Jeg tok med kort om relasjon til foresatte fordi jeg mener at Erikson (Nordhelle, 2011) hadde et viktig poeng med å påpeke at identitet ble skapt i kulturen og samfunnet man vokser opp i, og foresatte har i den sammenheng ganske stor påvirkningskraft til sine ungdommer. Jeg mener at foresatte må være gode lyttere til sine ungdommer, slik at de både føler seg sett og hørt av sine, noe som jeg mener bidrar til å skape en god relasjon som igjen skaper trygge ungdommer. Jeg sier ikke at ungdommene skal stå fritt til å gjøre hva de vil, men at de skal få valg som de må få hjelp av foresatte å reflektere over for å kunne ta gode langsiktige valg. Jeg ser her viktigheten av at foresatte ikke verken undervurderer eller overvurderer sine håpefulle, men at man som foresatt setter seg inn i hvordan de unge opplever hverdagen sin både utenfor og i skolen, og på bakgrunn av det hjelper sine unge til å ta gode valg. I en dialog mellom ungdom og foresatte er det på den ene siden viktig at foreldrene både gir en forståelse av hva at de ønsker å formidle til de unge, samtidig som de forsikrer seg om at de har fått riktig forståelse av hva ungdommene ønsker å formidle (Nordhelle, 2006). Men selvfølgelig kan man ikke legge alt ansvar på foresatte heller, for det er ofte ikke så enkelt som å si at foresatte bestemmer. På den annen side er det like viktig at også ungdommene får en forståelse av hva foreldrene sier, slik at det blir en intersubjektiv forståelse av emnet man snakker om (Moen, 2014). Foreldre er med å skape identiteten hos ungdommene. Dette ved at foreldrene gir ungdommen muligheten til å ta valg ved at de viser forståelse av hvor ungdommen er i utviklingen. Hvilken relasjon ungdommene har til sine foresatte kan bidra til hvordan ungdommene både tilnærmer seg og utforsker miljøet rundt seg og måten de oppfattes på (Aagre, 2012).

4.4. Relasjon lærer- elev

Ut fra Vygotskys (Imsen, 2010) sosiokulturelle teori, ser jeg at læreren spiller en vesentlig rolle i klasserommet, både som medmenneske og som veileder for elevene. Jeg oppfatter det slik at det er stor forskjell på hvor mye veiledning elevene trenger. Her opplevde jeg en signifikant forskjell på kjønn. En gutt sa «*Viktig at læreren tar med alle, og at ingen blir stående på sidelinja liksom, og at de snakker til oss som voksne, det er de gode på*» En av jentene uttalte: «*Skuffa over at læreren ikke tar meg seriøst*» En annen jente sa: «*Viktig at læreren er positiv enn at han er flink i faget, det er ikke alle som egner seg til å være lærere*». Det virker på meg som om jentene ikke alltid føler seg sett av lærerne sine, og at dette er meget vesentlig for deres trivsel og tilstedeværelse på skolen.

Hadde også en opplevelse av at det var forskjell på elevenes oppfatning av lærerne i teoretiske fag og de i praktiske fag; men her kunne jeg ikke se noen forskjell på kjønn blant elevene. Her uttalte en av guttene: «*Har vi erfaring, får vi litt ansvar til å hjelpe andre i klassen*» En annen gutt sa: «*En lærer vi har heier på dem som feile my, får han mener at vi lærer mye når vi må prøve å rette opp feilen vår*» (Av dette svaret ble det latter i guttegruppa og de andre stemte med, tydelig at de likte denne læreren godt, og metoden han brukte). I jentegruppa sa en av jentene meget tydelig og bestemt: «*Noen lærere trives vi med, mens andre lærere bidrar kun til mistrivsel. De vi har i praktiske fag er ikke sånne lærere; de er snille*» Sett i lys av Eriksson (Nordhelle, 2011) ser jeg at ungdommens identitetsbygging har betydning for hvor trygge de er på seg selv, og også hvordan de opplever seg selv. Det å formidle opplevelsen av en situasjonen kan være utfordrende om man ikke har en relasjon til læreren sin. Jeg vil her trekke fram hvor viktig det er å kunne kommunisere godt med elevene sine, og jeg er av den oppfatning at man som lærer kan benytte seg av motiverende intervju som samtalemetode med elevene. Om man ser på metoden, så dreier det seg i hovedsak om å evne til å forstå hvordan eleven tenker og hvorfor eleven handler som han/hun gjør. En lærer trenger ikke være noen ekspert i å bruke motiverende intervju som samtalemetode, men læreren har evne til å kunne styre samtalen og forsøke å lede eleven gjennom de tema som er aktuelle der og da. Dette kan bidra til at eleven lettere reflekterer over dette selv. Man kommer inn på eleven og kan få eleven til reflektere over hvordan det oppleves for han/hun å være på skolen kontra det å ikke være der. En kan spørre eleven hvordan det oppleves å mestre kontra det å ikke mestre, samt hvordan det føles å bli sett og hørt. Er man inne på et emne som føles negativt for eleven kan man prøve å snu dette ved å forsterke det positive i det for at eleven skal kunne avslutte med noe positivt (Barth og Näsholm,

2007). Det er elevenes oppfatninger og opplevelser som skal være i fokus, og en endring må da også iverksettes av eleven selv. Det er eleven som skal ta valgene, læreren skal kun veilede samtalen slik at det skapes en refleksjon hos eleven. Dette skjer ved at læreren veileder på en slik måte at eleven kan reflektere over dette senere, etter samtalen, og på den måten påvirke andre situasjoner som eleven er i. Det kan være en stor utfordring å veilede noen når målet er at det som det veiledes på skal være overførbart til andre arenaer, det kan være andre situasjoner i skolehverdagen. Metoden kan brukes til å skape endring i mange ulike situasjoner (Ivarsson, 2010). Det er da læreren sin oppgave som veileder å bidra til at eleven lærer seg å reflektere (Barth og Näsholm, 2007), og ha et fokus på seg selv slik at det oppstår virksomme måter å håndtere skolehverdagen og også hverdagen utenfor skolen på.

I en samtale hvor man benytter seg av motiverende intervju er det sentrale elevens egenaktivitet, det er eleven som skal styre hva samtalen skal handle om. Lærerens oppgave er å skape en trygg og nysgjerrig atmosfære. I dette legger jeg at det skal være en atmosfære som bidrar til at eleven føler en slik trygghet at han/hun kan snakke fritt og åpent. Måten læreren kommuniserer med eleven på er viktig for elevens opplevelse av samtalen. Å klare å skape en god dialog kan bidra til å skape en fin utvikling av samtalen (Eide og Eide, 2007). En annen ting som er meget viktig om man benytter seg av motiverende intervju som samtalemetoden er å gi eleven respons når eleven snakker, med både enkle og komplekse refleksjoner. På den måten viser jeg både at jeg lytter til eleven, og eleven har mulighet til å rette på meg om jeg har oppfattet det eleven sier galt. Samtidig så kan eleven oppleve at det han/hun selv har sagt ikke var helt det som var meningen å si, og da reflektere over dette og eventuelt kunne komme med en ny vinkling i samtalen (Barth og Näsholm, 2007).

Hvilken relasjon læreren har til elevene påvirkes av om læreren er elevens signifikante andre eller ikke (Imsen, 2011). Carl Rogers påpeker viktigheten av at en lærer møter elevene sine med varme og respekt, og at læreren skal ha fokuset på elevens tilstedeværelse for på den måten øke elevens motivasjon og mestringsfølelse (Eide og Eide, 2011). Dette kan være med å bidra til å bygge identiteten til eleven på en veldig positiv måte. Som lærer har man mye makt, både på godt og vondt, til å kunne påvirke eleven. Om man skal se på makt som noe positivt så er det vesentlig at man har en god relasjon til elevene. Har man ikke det, så har denne makten ingen hensikt og den kan fort bli misbrukt, noe som ikke fører noe positivt med seg. På en annen side om man da har en god relasjon til elevene sine, kan man bruke denne makten til å utføre en god og positiv jobb. Læreren har da ofte lett for å kommunisere med elevene sine, og kan synliggjøre

forventninger man har, noe som da også det er stor sannsynlighet for at blir innfridd. Læreren kan både bidra til at elevene blir motivert ved bruk av både instrumentell og emosjonell støtte. Læreren framstår da som elevens signifikante andre. På den annen side hvis læreren ikke har klart å skape en god relasjon til elevene sine er det ikke sikkert at elevene føler de har noe å tape i forhold til læreren, og lærerens forventninger har da liten sannsynlighet for å innfris. Så for å kunne bidra til å skape en god arena for identitetsbygging er det viktig at læreren klarer å skape en god relasjon til elevene sine.

4.4.1. Instrumentell støtte

I henhold til Vygotskij sin sosiokulturelle teori bør læreren være oppmerksom på og kjenne til elevenes proksimale utviklingszone. Det er i denne sonen eleven evner å klare å utvikle sine kognitive ferdigheter ved veiledning av andre, her læreren. Videre mente Vygotskij at læring fungerer best i sosiale samspill, noe som absolutt skolen og undervisningssituasjoner der er. Relasjonen mellom lærer og eleven spiller da en vesentlig rolle. Læreren er i en posisjon der han/hun kan kartlegge elevens forutsetninger for læring og således tilpasse undervisningsmetodene og da kunne hjelpe eleven til å nå et høyere nivå faglig (Imsen, 2010). For elevene handler det mye om å bli sett, og vist at noen har tro på dem. I den kvantitative undersøkelsen viser det at ved skolen jeg hadde intervju på så har elevene en noe større opplevelse av støtte fra lærerne enn ved gjennomsnittet for andre skoler. En av guttene sa: *«En av utelærerne (Praktisk fag) heier på dem som feiler mye, får han mener at vi lærer mye når vi må prøve å rette opp feilene vi har gjort»*

Ungdommen sa dette med et smil om munnen, det var tydelig at dette var en lærer som var godt likt. Mitt inntrykk var at ungdommen fikk en følelse av at det var greit å feile litt som han sa, for lærdommen kom etter hvert. Motivasjonen hans virket da å være det å få til dette både for å lære noe av det, men også for å vise læreren at han klarte det. En kombinasjon av indre og ytre *motivasjon*.

Motivasjon er en viktig faktor for læring, både indre og ytre motivasjon. På den ene siden kan man si at elevene lærer mest og best om de har en indre driv, en indre motivasjon for å tilegne seg kunnskap, men på den annen side så er det viktig at man har den ytre motivasjonsfaktoren med karakterer i skolen. Dette både som en motivasjonsfaktor, men også for å vise hvilke kvalifikasjoner man har oppnådd og på hvilket nivå. Dette er etter min oppfatning noe som både kan påvirke både den ytre og den indre motivasjonen. Deci og Ryan (2000) påpekte at man ikke

kunne basere seg på ytre stimuli som motivasjon hele tiden, da dette kunne føre til en overflatisk læring som resulterte til lite engasjement over tid. Men når det er sagt så kan det være slik at man først blir motivert til å jobbe med et tema på grunn av den ytre stimuli, det å oppnå gode karakterer, men at man etter hvert som man lærer mer om temaet så blir også interessen større. Dette er da noe som fører til at man får en indre motivasjon for å lære mere på grunn av eget engasjement og interesse. Så da vil det si at den ytre motivasjonen kan bli det som åpner for at man får en indre motivasjon.

4.4.2. Emosjonell støtte

Overgangen mellom det å være et barn og det å bli voksen kan være en utfordring for mange unge. Man er ofte veldig sårbar i denne alderen. På spørsmål om hva de mente var en god lærer, svarte ei jente: «*Det er en som skjønner at det går an å ha det artig, selv om en er flink på skolen*».

For elevene kan støtte, både emosjonell og instrumentell, oppleves som korrelert (de henger sammen med hverandre). Med dette forstår jeg at elevene har vanskelig for å skille mellom de ulike formene for støtte. Hamre, Pianta, Burchinal, og Downer (2010) utviklet en metode for å se på interaksjonen mellom lærer og elev. Den ble først brukt på barn. Den skulle se på viktigheten mellom organisering i klasserommet, emosjonell støtte og instrumentell støtte. De så da at ved å kartlegge dette bidro det til en bedre interaksjon mellom lærer og elev. De tok senere og videreutviklet dette, til også å bruke det i videregående skole. Man ser at behovet for emosjonell støtte kan være tydeligere blant barn enn blant ungdom, men at den emosjonelle støtten likevel er stor også til ungdom selv om den ikke er så synlig (Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J. Hamre, B., Pianta, R. (2013). *Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary*. Charlottesville: University of Virginia)

Ei av jentene sa: «*Jeg spurte læreren om noe i en time, da sa hun navnet mitt når hun svare, det synes jeg var fint. Bryr seg skikkelig da vettu*».

Eleven opplever her at lærerens støtte blir gitt på en slik måte at eleven føler at læreren bryr seg om eleven. Eleven kan føle det, selv om det læreren gjør er å gi informasjon angående faget. En av de andre jentene sa: «*jeg fikk beskjed om å ta hensyn til formen når jeg jobbet mye med*

et prosjekt hjemme». Dette tyder på at læreren viser omsorg, emosjonell støtte. Ei anna jente svarte: *«Jeg føler jeg ikke blir tatt seriøst, når jeg sliter psykisk, for skolereglemange sier at vi har lov til å gå å prate med en i offentlig tjeneste»* Det var tydelig misnøye over hvor godt de følte seg sett av lærerne, selv om dette ikke gjaldt så mange lærere synes jeg temaet er såpass viktig at jeg velger å se litt på det.

Hos guttene fikk jeg disse svarene på det samme spørsmålet. *«Viktig for meg at læreren snakker til med som en voksen, jeg går jo tross alt på videregående. Men lærerne her gjør det de altså».* En annen sa: *«Viktig at læreren tar med alle, så ingen blir stående på sidelinja. Åsså er det viktig at læreren prater litt «sjit», det betyr så utrolig mye for det sosiale. Får læreren til det sosiale, blir dagen bra vettu».*

Hvis jeg nå trekker fram tall fra Mjaavatn og Frostad (2016) sin undersøkelse så viser den en betydelig stor andel med emosjonelle plager (målt med SDQ) hos jenter og dette gjelder kun jentene. I spørreundersøkelsen til Frostad og Mjaavatn er det så mange som 32,2 % av jentene som mener de har emosjonelle vansker. Mot da 6 % hos guttene. Dette er da tall som er hentet fra flere skoler, men «min» skole viser også denne tendensen tydelig med 25 % av jentene og kun 3,1 % hos guttene. Ut fra mine intervju kan jeg se at dette stemmer, da det hos gutte-gruppa ikke ser å være noe problem annet enn at de ønsker å bli sett. Men jeg må da påpeke at mitt inntrykk er at guttene følte seg sett på denne skolen. Selv om en av guttene svarte *«Viktig at læreren tar med alle....»* så var det ikke på grunn av at han mente det var noe som ikke ble gjort, men at det var noe han hadde lagt merke til at lærerne gjorde. På den annen side så var det ganske stort misnøye blant jentene. De vektla sin egen psyke som en stor utfordring for dem, noe det også helt sikkert er, og de ønsket så inderlig at lærerne skulle se dem. De mente at mange av lærerne var gode på dette, men at de få unntakene som var ble så godt lagt merke til og hadde stor innvirkning på dem i skolehverdagen. *«Skuffa for at læreren ikke tar meg seriøst. Han (læreren) skal være en man kan betro seg til, men det går ikke. Mamma har til og med prata med han, men han mener at jeg må ta meg sammen. Mamma blir å veldig fortvila, trodde at ting skulle bli bedre når jeg kom til en skole som hadde faga jeg likte. Har sjekka ut helsesøstera da, hun er grei, kan snakke med henne om alt, hun er skikkelig bra. Helsesøstera kan sende melding for å høre om alt er bra»* På meg var det tydelig at denne jenta hadde utfordringer som hun trengte både støtte og hjelp til. Psykiske plager er noe som påvirker både tankene og hvordan vi samhandler med andre mennesker (Folkehelseinstituttet,2014), så jenta her har tydelig behov for støtte av de rundt seg. Jeg synes det var vondt å høre at hun ikke følte

at læreren var en hun kunne prate med. På den annen side var tydeligvis helsesøster på skole x nesten hver dag, og hun følte at der kunne hun gå. Dette var også noe de andre jentene stemte i, at de var veldig fornøyd med helsesøster som samtalepartner. Etter det jeg har erfart så er det ikke alle skoler som har helsesøster tilgjengelig hver dag, noe som nok kan være en utfordring for elever som sårt trenger en samtalepartner. Og jeg ser også her hvor viktig relasjonen til læreren er. Å ha psykiske utfordringer er ikke uvanlig, og det er også mer og mer greit å både prate om det og også være den som sliter. Hvorfor dette så tydelig er et jente-problem kan være vanskelig å svare på. Jeg velger da igjen å trekke fram Erikson og identitetsdannelse. Han sier ikke bare noe om å danne identitet, men også om det å være i en identitetsforvirring. I det legger han å bli usikker på valg man tar og usikkerhet på hvem man skal være. Jeg mener at læreren kan bidra til å dempe en eventuell identitetsforvirring ved å vise elevene empati, å vise forståelse for hva eleven opplever og føler. Empati er noe også Deci og Ryan (2000) ser på som viktig for å skape en god elev-lærer-relasjon. For mange elever kan det være en utfordring å tørre å snakke om sine psykiske problemer. Ofte kommer ikke dette fram før de føler seg trygg på den de ønsker å snakke med. Som lærer i videregående ønsker jeg å kunne være en som elevene snakker med. Ikke alltid for at jeg mener at jeg er den beste til å hjelpe dem, men fordi jeg da kan ha mulighet til å eventuelt hjelpe dem til å komme i kontakt med rette vedkommende, da ofte helsesøster. Min forståelse av det å være ung er at det er ganske naturlig at man sliter litt i den alderen, og om man da har en god relasjon til elevene sine så kan man bidra til at man ikke sykelliggjør dem mer enn nødvendig. Derfor er det å kjenne elevene sine godt viktig for både å hjelpe dem til å finne mulige løsninger på problemene. Men det aller beste hadde nok vært å kunne bidra til at elevene selv kunne reflektere over egen situasjon for selv å skape en endring. Dette er noe både lærer, helsesøster og rådgiver på skolen kan bidra med. På den ene side er det da viktig at man først har en god relasjon til eleven, men på den annen side er det også viktig at man evner å kommuniserer godt med elever. Her er det viktig at den som skal hjelpe kan bidra til å utvikle elevens personlige kompetanse, slik at eleven kan se at erfaringen man gjør seg kan bidra til at man forandrer mening og holdning til noe. Men for å kunne hjelpe er det da viktig at den som hjelper innehar kommunikativ kompetanse, altså at man har både god personlig kompetanse, god teoretisk kompetanse og god yrkesspesifikk kompetanse (Skau, 2011). Jeg mener dette er meget viktig for både å vise empati og for å vise god forståelse for hva eleven går gjennom.

4.8. Intensjon om å slutte skolen

I spørreundersøkelsen til Frostad og Mjaavatn (2016) viser at det liten sannsynlighet for frafall av mange elever som var med på denne undersøkelse. Undersøkelsen ble gjort på november/desember og de som eventuelt hadde til hensikt å slutte hadde nok gjort det da. For å best mulig kunne kartlagt intensjonen om å slutte, skulle kanskje spørreundersøkelsen vært tatt i september. Men når det er sagt, så er det veldig positivt at de elevene som er på skolen i november også ser ut til å ha et ønske om å fullføre. Å slutte kan ha mange årsaker, men noe som kom fram i intervjuene av følelsen av å ikke bli sett. En av jentene sa: *«den forrige skolen jeg gikk på forsto ikke at jeg slet. Jeg bare var der og ikke sa noen ting, så etter en stund orket jeg ikke det mer»* Her er jeg av den oppfatning at elevens behov for å være synlig var et viktig element for at hun valgte å «hoppe av», men hun gikk da på en annen linje, noe som også selvfølgelig kan være en medvirkende årsak. Hva som var årsaken til at denne eleven sluttet på den forrige skolen kan på meg virke som om eleven ikke følte seg sett. Hun følte seg ikke sett av klassekamerater og ikke av lærerne. Dette er noe som jeg som lærer må være oppmerksom på, at de stille elevene trenger ikke å være de elevene som trenger minst hjelp og tilrettelegging. En av guttene sa: *«flere av utelærerne våre har jobbe med faget sitt før de begynte her, så de er ikke sånn som andre lærere, og det er bra»* Dette var noe både som gikk igjen i gutte-gruppa og jentegruppa, at utelærerne (dette er da lærerne de har i praktiske fag) var bedre enn innelærerne. Her spiller nok også det inn at de selv har valgt linje og da i utgangspunktet har til intensjon å lære faget, en viktig årsak for at de trives. Men jeg forsto også at de var opptatt av hvor viktig det var å kunne lære bort faget på en god måte. Så her var valg av metode for lærerne vesentlig. Dette er også noe Vygotskij så som elementært for å lære. Å ha noen som kan bidra til å veilede i den proksimale utviklingszone og videre kunne legge til rette for at de ulike elementene som spiller inn for god læring er til stede (Lyngsnes og Rismark, 2010).

4.7. Tilrettelegging

Ut fra Frostad og Mjaavatn (2016) sin undersøkelse kommer det fram at flere elever synes at undervisningen ikke er godt nok tilpasset dere nivå. Elevene i mine intervjugrupper var av ulik oppfatning på hvor vidt lærerne var gode på tilrettelegging. Guttene mente at: *«matte og sånn er nå bare noe vi må ha, så det er nå greit, det er de praktiske fagene som er viktigst»* Det virket på meg som om de på et vis syntes det var ok med disse fagene, eller kanskje de ikke tenkte så mye over det, kanskje det var akkurat som den ene guttene så at *«... de må no ha dem...»* og så godtok de det. Jentene derimot mente at skolen nå var lagt opp for jenter, på grunn av alle

timene de måtte sitte stille i klasserommet, og «....guttene er ikke sånn de vettu, så det skulle vært mer tilrettelagt til dem» Nå var dette jentenes oppfatning, mens guttene ikke virket som de la så mye i det. En av jentene sa: «de er ikke så flinke til å tilrettelegge om man ikke har dysleksi eller noe sånt. Synes det er feil at man må ha en diagnose for å få litt hjelp. Jeg sliter med konsentrasjon jeg og da virke det som det er mitt eget problem liksom». Jo, man skjønner frustrasjonen hos denne jenta, for dessverre kan det virke som om det er de med en diagnose som får mest tilrettelagt, men det kan være så enkelt som at det da er lettere for en lærer å tilrettelegge for noe konkret. Her mener jeg også at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for at læreren best mulig skal kunne tilrettelegge for hver enkelt ungdom. Her sier også Vygostkij at det er vesentlig for at man skal lære at den som lærer bort kan tilstrekkelig og at han/hun er en god støtte i læringsprosessen. Dette innebærer da at læreren må tilrettelegge slik at eleven opplever forståelse og mestring (Lyngsnes og Rismark, 2010).

En av jentene sa: «Lærerne er ikke så flinke til å gi eksempler. Å hvis jeg spør om hva jeg skal bruke dette til så er det ikke alltid de kan svare. Det synes jeg er teit». Dette er noe som også Federici og Skaalvik trekker fram fra en artikkel de har skrevet om elev-lærer-relasjonen. De skriver om viktigheten av støtte for at elevene skal ha en god relasjon til lærerne (Federici & Skaalvik (2013) *Lærer-elev-relasjon – betydning for elevens motivasjon og læring*. Norges teknisk-vitenskaplige universitet).

4.7. Selvverd

I Frostad og Mjåvatn (2016) sin undersøkelse kommer det fram at det er en signifikant forskjell på kjønn når det stilles spørsmål som angår selvverd. Gjennomsnittlig skåre for begge kjønn var på 22,5. Jentene har en skåre på 20,3, mens guttene har en skåre på 24,7. Dette vil si at guttene har større selvverd enn gjennomsnittet, og at jentene ligger under gjennomsnittet. Dette var også noe var tydelig i mine intervjugrupper. Guttene føler seg vel i skolesituasjonen, både med hverandre og stort sett med lærerne. «Vi har da valgt dette selv, så må nå prøve å gjøre det beste ut av det». Dette ble sagt med et smil om munnen, det virket som om gutten trivdes godt. En av jentene sa: «han hører da aldri på meg når jeg snakker, og jeg snakker nesten aldri». Dette tolker jeg som om jenta ikke hadde så stort selvverd. Hun hadde behov for å bli sett, men følte ikke hun ble det. Om man selv har et godt selvverd kan man også klare å knytte mellommenneskelige relasjoner, noe som er viktig i skolen. Det er da viktig å tenke på at

ungdommer i videregående skole er i en periode i livet der identitetsdannelse utvikles og de holder da også på med en utvikling av selvverd. Ungdommene skal skape nye relasjoner, noe som kan være utfordrende for enkelte. Læreren treffer ungdommene mange timer om dagen, og da er det også læreren som får oppleve elevenes utfordringer og gleder i skolehverdagen. At læreren da evner å se elevene og bidra til å skape tillit bidrar også til å utvikle elevenes selvverd.

4.3. Reisetid

Reisetid var en faktor jeg ikke hadde tenkt på i forhold til trivsel på skolen, som både guttene og jentene trakk fram som noe negativt. Mange hadde lang skolevei. Ofte også med skifte og venting på buss underveis. Dette var med å tekke ned trivselen. Ei jente sa: *«En fin dag er når det er kort dag, og vi har mulighet til å komme oss hjem. For det er så lang reisetid at vi får lite tid til andre ting. Skoleveien er stressende. Har bytte av buss, og rekker jeg ikke den andre bussen må jeg gå flere kilometer, å må jeg det er jeg lei når jeg begynner skoledagen»*

En av guttene sa: *«Jeg prøver å bruke tid til overs enten til å være med kompiser her, eller gjøre litt skolearbeid, men det blir mest med kompiser da»*

På utsagnene ser man at det er forskjellig hva guttene og jentene mener om det å ha tid til gode på skolen. Det må da sies at innad i gruppene var det enighet når disse uttalelsene kom. Det kan virke som at jentene er opptatt av å få tid til å gjøre ting utenom skoletiden, mens guttene er mer av den oppfatning at så lenge de har noen å være med, så spiller det ikke så stor rolle om hvor de gjør det. Skolen jeg hadde intervjuene på er også en skole der det er mange hybler like i nærheten, noe som ble trukket fram som veldig positivt for de elevene som ikke hadde mulighet til å pendle. En av guttene sa: *«klart vi har det bra, vi kan da være sammen med andre ungdommer hele tiden. Hjemme har jeg ikke så mange på min alder rundt meg, så her har jeg det veldig bra»*. Men det er ikke alle ungdommer som har mulighet til å flytte hjemmefra. Det kan det være flere årsaker til, som for eksempel hvor ansvarsfull ungdommen er, om ungdommen eller foresatte ser det som nødvendig eller foresattes økonomi. Reisetid kan da også være medvirkende til skolevalg, noe som ikke trenger å være like heldig. En av jentene sa: *«jeg gikk på en annen skole tidligere, som er nærmere hjemme, det funka ikke. Måtte velge en annen linje og da, for de har ikke alle linjene de har her, så jeg slutte»*. Denne jenta hadde altså valg linje med tanke på hvilken skole som lå nærmest hjemmet, og ikke etter utdanningsønske. Å velge en linje når man i utgangspunktet ønsket noe annet kan jeg se kan bidra til mistrivsel og også til å falle fra skolen.

5.0. Avslutning

Problemstillingen min var:

«Hvordan kan jeg som lærer fremme trivsel i en elev-lærer-relasjon for å hindre frafall i videregående skole»

Når jeg startet med oppgaven, satt jeg og reflekterte over egen skolegang og viktigheten av trivsel for å fullføre, var det en selvfølge for meg at dette var en vesentlig faktor. At trivsel er vesentlig er vel ingen ukjent faktor, men for meg ble det viktig å kunne bekrefte det ved å gjennomføre dette forskningsprosjektet.

Jeg mener sosial samhandling med elevene er viktig, noe som innebærer å vektlegge det kognitive og det emosjonelle like mye. Sett ut ifra min problemstilling har jeg kommet fram til at jeg som lærer kan fremme trivsel i en lærer-elev-relasjon for å hindre frafall i videregående skole. I jobbingen med oppgaven ser jeg at kategoriene jeg har tatt for meg går inn i hverandre, noe som er overens med hva Engestrøm (2009) beskrev i sin aktivitetsteori. De har innvirkning på hverandre og det er vanskelig å si at det ene er mer viktig enn det andre. For eksempel så ser jeg at for å kunne bidra til at elevene utvikler selvverd så er tilrettelegging viktig, og for å kunne tilrettelegge så er det å evne og gi både instrumentell og emosjonell støtte viktig.

Å kunne skape gode relasjoner som igjen bidrar til trivsel mener jeg kan bidra til å hindre frafall. Dette er noe lærerne må være med på å skape ved å tilrettelegge skoledagen for elevene individuelt. Man kan ikke overlate dette til tilfeldigheter eller til den enkelte elev. Lærere må by på seg selv i møte med elevene sine.

Min oppfatning er at en lærer kan ikke bare undervise fra hodet, men også undervise med hjertet. I det legger jeg at for at elevene skal trives på skolen er relasjonsbygging viktig. Det handler mye om det å bli sett, men samtidig så er det individuelt hva elevene legger i det å bli sett.

Jeg synes i tråd med Norman (2007) at alle mennesker har evnen til å tilegne seg kunnskaper om opplever positiv vekst og selvrealisering, om bare ting ligger til rette, og om man er mottagelig for det. Det er viktig at som Engestrøm (2009) beskriver i sin aktivitetsteori at man evner å se sammenhengene mellom de ulike komponentene for best mulig å nå målet.

Om jeg skulle jobbet mere med dette forskningsprosjektet, ville jeg ha tatt en ny runde med elevene og sett på hva frafallet skyldes ut ifra flere vinklinger. Det kan virke som om det er guttene som trives best på skolen, som er mest tilfreds med seg selv og hverandre og med lærerne. Mitt inntrykk er at guttene føler seg sett. Mange jenter føler at de ikke blir sett nok, og det er store utfordringer med psykiske plager hos jentene. De har venner og de liker mange av lærerne, men de opplever likevel at det er flere utfordringer i skolehverdagen. Selv om elevene selv ikke opplever at det er store kjønnsforskjeller i skolen, så har jeg kommet fram til at det er det på noen områder. Det kan på meg virke som om guttene er fornøyd om de har en de kan være fortrolig og ha det bra med for å trives, mens jentene higer etter å bli likt og like flest mulig. Så jeg undrer, hvis nå mine antagelser stemmer, hvorfor er det de som trives best som har størst frafall i videregående, altså guttene?

Jeg ville også sett litt nærmere på om det er forskjeller på skoler hvor det er kun yrkesrettet linjer og skoler hvor det er en kombinasjon av yrkesrettet og studiespesialiserende. Dette kan være interessant å se på bakgrunn av at elevene på skole x, som er en skole med kun yrkesrettede fag ser ut til å trives bedre på skolen sammenlignet med de andre skolene som var med i undersøkelsen.

Til slutt vil jeg påpeke at det handler mye om å se sammenhengen mellom de like faktorene som spiller inn for å skape en god og læringsrik skolehverdag for elevene. Siterer en klok dame:

«Alt henger sammen med alt annet»

Gro Harlem Brundtland

Litteraturliste

- Barth, T. Näsholm og C, Nasholm (2011). *Motiverende samtale-MI. Endring på egne vilkår.* (4.Opplag) Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*
- Eide og Eide (2011) *Kommunikasjon i relasjoner* Oslo: Gyldendal akademiske.
- Engeström, Y. (2009). *From teams to knots activity – theoretical studies of collaboration and learning at work.* New York: Cambridge University Press.
- Frostad,P , Mjaavatn,P.E., (2016) Faktorer som forklarer elevens intensjon om å slutte på videregående skole – hvilken rolle spiller overgangen mellom ungdomsskolen og VGS? Upublisert manuskript
- Folkehelseinstituttet (2014). Folkehelse rapport, psykisk helse hos barn og unge. Hentet fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 38:581-586
- Ivarsson B.H (2010). *Motiverende intervju. Praktisk håndbok for helse- og omsorgssektoren.* Stockholm: Gothia forlag.
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* (4. utgave). Oslo, Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Langfeldt, G (2011). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. (1. utgave). Oslo: Cappelen Damm AS

Mjaavatt, P.E. Frostad, P. (2016) *Jentene sliter*. Upublisert manuskript

Nordhelle, G. (2011). *Identiteten – våre synlige kjennetegn*. I Ekeland, T. J., Iversen, O., Nordhelle, G. & Ohnstad, A. (red.). *Psykologi for sosial- og helsefagene*. (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm AS

Postholm, M.B. & Jacobsen D.I. (2012) *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Rønhovde, L.I. (2011) *...Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. (2. Opplag) Oslo: Gyldendal akademiske.

Skau, M.S. (2011) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. Utgave). Oslo: Cappelen Damm.

Kleven T.A. & Tveit F.H. (2014). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget

Moen T. & Ragnheidur K. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapis akademiske forlag.

Neumann, B. (2008). *Menneskeskolen*. Oslo: Cappelen Forlag as.

NOVA (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA Rapport 10/14*. Oslo: NOVA.
Hentet fra: http://www.forebygging.no/Global/NOVA-rapport%207-15_Ungdata2014.pdf

Nordhelle G (2011). *Mekling. Konfliktforståelse og konflikthåndtering*. Oslo: Gyldendal forlag.

Norman, R. (2007). *Humanisme*. Oslo: Humanetisk Forlag as

Odgen, T. (2007). *Kvalitetsskolen*. Gyldendahl Akademiske

Overland T. & Nordahl T. (2013). *Rett og plikt til opplæring – Om fravær og deltakelse i skolen*.
Bergen: fagbokforlaget

Wittek, L. (2010). *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*.
(5. opplag). Oslo, Cappelen Forlag AS

Pianta, Hamre og Mintz (2010) Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. L. (2010).
Classroom Assessment Scoring System manual–Upper elementary. Charlottesville:
University of Virginia

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J. Hamre, B., Pianta, R. (2013).
*Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms:
predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—
secondary*. Charlottesville: University of Virginia

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide

Instrumentell støtte

Synes dere at lærerne er godt forberedt når de kommer til timen, og kan de faget sitt godt?
Hvordan merker dere at læreren er godt forberedt?

Er lærerne god til å forklare?

Er dere flinke til å spørre om hjelp hvis det er noe dere lurer på, og får dere hjelp til å forstå om det er noe dere lurer på?

Gir lærerne eksempler i fagene som dere kan kjenne igjen i hverdagen? (f.eks. om han/hun bruker eksempler fra praktiske fag på skolen)

Gir lærerne tilbakemelding når dere gjør det bra (eller når dere ikke gjør det så bra) ?

Gjør tilbakemeldingene at dere får lyst til å jobbe mer, og lære mer, i fagene? Evt oppfølgingsspørsmål: – hva gir dere lyst til å jobbe mer med fagene?

Prater lærerne med dere om hva dere bør gjøre for evt å få til bedre resultat i fagene?

Emosjonell støtte

Hva legger dere i det å ha god kontakt med lærerne sine?

Føler dere at lærerne bryr seg om dere, og hvordan merker dere det?

Hvis dere har det litt tøft, synes dere det er greit å prate med læreren om det?

Hva mener dere det vil si å være en god lærer? Hvilke egenskaper må han/hun ha?

Er lærerne interessert i dere, både hvordan dere har det på skolen og utenfor skolen?

Synes dere lærerne bryr seg om dere trives? Og hvordan merker dere det?

Er det viktig for dere at læreren liker dere?

Gir lærerne guttene eller jentene mest ros? Oppfølging: er dette rettfærdig?

Får guttene eller jentene mest irettesettelse? Oppfølging: er dette rettfærdig?

Trivsel

Hva får dere til å trives på skolen? Oppfølging: er noe av dette viktigere enn de andre tingene?

Beskriv en flott dag på skolen? Oppfølging: har dere mange slike dager?

Mener dere at forholdet til lærerne er viktig for å trives på skolen? Oppfølging: på hvilken måte?

Mener dere skolen gjør nok for at dere skal trives? Oppfølging: hva kan skolen gjøre?

Hva mener dere lærerne må gjøre for at dere skal trives?

Vedlegg 2. Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring for intervju til masteroppgave 2016

Oppgavebeskrivelse

Oppgaven omhandler relasjon mellom lærer og elev, med fokus på støtte og trivsel. Det blir da gjennomført gruppeintervju som varer i maksimalt 60 minutter. Samtalen blir tatt opp på bånd. Båndet blir slettet når oppgaven er ferdig skrevet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig og delta. Du kan avslutte intervjuet, uten at du trenger å gi noen grunn for det.

Anonymitet

I oppgaven vil alle navn bli anonymisert. Det er ingen andre enn jeg, Hege Moe Hegg, som vil vite hvem som er bitt intervjuet.

Før intervjuet begynner bes du om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Dato og signatur
