



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum
Avdeling for helse –og idrettsfag

May-Britt Solbakken

Masteroppgave

En salutogen tilnærming til frafall i
videregående skole

A salutogenic approach to drop out in high school

1MFV202

Våren 2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Oppsummering	4
Summary	5
1.1 Fakta om frafall	6
1.2 Konsekvenser av frafall	8
1.3 Aktuell litteratur.....	8
2.0 Hensikt og problemstilling.....	11
3.0 Oppgavens teoretiske perspektiv	12
3.1 Helsebegrepet.....	13
3.2 Folkehelseperspektivet	15
3.3 Helsefremmende arbeid	17
3.4 En salutogen tilnærming.....	19
3.5 Self-efficacy	22
3.6 Empowerment.....	22
3.7 Motiverende samtale (MI)	23
4.0 Metode - en kvalitativ studie	24
4.1 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	24
4.2 Intervju.....	26
4.3 Dybdeintervju	27
4.4 Fokusgruppeintervju.....	27
4.5 Utvalg.....	28
4.6 Undersøkelsens deltagere.....	30
4.7 Intervjusituasjonen – dybdeintervju og fokusgruppe.....	32
4.8 Analyseprosessens ulike faser.....	33
4.9 Metoderefleksjon	37
4.10 Studiets troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.....	45
5.0 Resultat.....	47
5.1 Elevintervjuene.....	47
5.2 Lærerintervjuene.....	53
6.0 Drøfting	60
6.1 Frafallsproblematikk i et folkehelseperspektiv	60
6.2 Elevens sense of coherence (SOC).....	63

6.3 Elev - lærerrelasjon	66
6.4 Viktige lærerkompetanser	69
6.5 Lærers elevsyn	70
6.6 Betydning av anerkjennelse, av å bli sett som den jeg er	71
6.7 Den gode elevsamtalen - kan Motiverende samtale (MI) være en nyttig tilnærming?	72
6.8 Kraftfullt lærersamarbeid – «vi» fremfor «jeg»	74
7.0 Konklusjon	76
8.0 Avsluttende refleksjoner	77
8.1 Videre forskning	78
9.0 Referanser	80

Vedlegg:

Vedlegg 1 Godkjenning, Norsk samfunns vitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 2 Samtykkeskjema, elever

Vedlegg 3 Samtykkeskjema, lærere

Vedlegg 4 Intervjuguide, elever

Vedlegg 5 Intervjuguide, lærere

Forord

To intense, spennende og utfordrende studieår som Masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark, Terningen Arena går mot slutten. Som godt voksen student opplever jeg at dette har vært en «reise» med mange fasetter, men grunntonen har under hele prosessen gitt meg en følelse av at det har vært nyttig for meg, at jeg har utvidet eget perspektiv. Jeg har kjent på den positive kraften og inspirasjonen det gir å la seg engasjere. Selv om punktum er satt for denne «masterysreisen» tenker jeg at jeg fortsatt, på ulike måter, vil være en reisende innenfor oppgavens tematikk. Ny kunnskap avler ny forståelse, som igjen bidrar til nye spørsmål. I dette perspektivet ser jeg eget arbeid mer som starten på en fortsettelse enn et punktum, hva egen kompetanseutvikling angår.

En av mine viktigste inspirasjonskilder til å starte på dette Masterprosjektet er min sønn, Martin. Gjennom mange gode diskusjoner og samtaler rundt hans Masteroppgave ble det vekket en nysgjerrighet og interesse for praksisnær forskning. I tillegg er jeg privilegert å være en del av et levende, lærende arbeidsmiljø ved Trysil videregående skole, avdeling Helse og Oppvekst. Takk til kollegaer for inspirerende samtaler og refleksjoner, for stadig søking etter utvikling og konstruktiv tilnærming med eleven i fokus. Dere har vært, og er en stor inspirasjonskilde, jeg blir klokere i samhandling med dere!

En forutsetning for meg har vært å kombinere utdanning og lærerjobb. Takk til arbeidsgiver som velvillig har tilrettelagt min timeplan de siste to årene slik at dette prosjektet har vært mulig rent praktisk.

Uten informanter som velvillig har delt erfaringer og synspunkter med meg hadde det ikke vært grunnlag for mitt prosjekt. Det mest givende med hele denne prosessen har uten tvil vært møter med svært dedikerte og reflekterte ungdommer og lærere. Tusen takk!

Takk til Hedmark fylkeskommune, avdeling Videregående Opplæring som velvillig har bidratt til å finne frem til aktuelle skoler og informanter.

Veileder Anne Trollvik, førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark har vært en uunnværlig, dyktig følgesvenn gjennom hele arbeidsprosessen. Jeg har hatt stor nytte av ditt «utenfra perspektiv». Det har skapt refleksjon og dynamikk, hjulpet meg å rydde i tidvis kaos, og ikke minst vært inspirerende og nødvendig.

Takk Tor, bror og venn. Du har vært en god samtalepartner, som raust har delt av din klokskap. Roald, Maja, Magnus og Martin; dere er limet i tilværelsene min, heiarop og støtteerklæringer underveis har gjort godt.

Oppsummering

Langt de fleste ungdommer starter i videregående skole i forlengelse av grunnskolen. Årlig viser statistikk at ca 30% av elevene ikke fullfører videregående utdanning.

Frafallsstatistikken viser at det over flere år synes å ha festet seg et mønster i forhold til hvilke ungdommer som ikke oppnår studie – eller fagkompetanse. Unge uten videregående utdanning er overrepresentert i ledighets – og uførestatistikk, samt skårer gjennomgående dårligere enn de som fullfører videregående skole på individuelle helseparametre som røyking, psykisk helse, overvekt, inaktivitet etc. Nettopp med bakgrunn i denne virkeligheten vil denne oppgaven se frafall i lys av et folkehelseperspektiv og skolen som en sentral helsefremmende arena.

Hensikten med denne kvalitative studien er gjennom dybdeintervju med 4 elever og 2 Fokusgrupper, bestående av elevenes lærere, å få økt kunnskap og forståelsen for hvilke salutogene faktorer i skolekonteksten de tenker var viktig i forhold til fullføringen av det første året på videregående skole.

Resultatet av undersøkelsen viser at det er flere faktorer som synes å være salutogene i skolekonteksten, og hovedinntrykket er at det i stor grad er sammenfallende forståelse mellom elever og lærere.

Det tydeligste svaret er at lærer løftes frem som den mest avgjørende/kraftfulle faktor i forhold til hvor vellykket elevens «utdannelsesreise» har vært det første året på videregående skole. Helt grunnleggende synes lærers elevsyn å være, at lærer møter eleven med tro på at mestring og læring er mulig. Lærers kompetanse og evne til å skape god relasjon og til å lede den enkelte elev og klassen synes å utpeke seg som avgjørende salutogene faktorer. På mange måter blir disse faktorer som synes å være selve grunnmuren i lærergjerningen og elev-lærermøtet. Med utgangspunkt i en salutogen tilnærming er det grunn til å anta at en elev som opplever mestring og trivsel i skolen vil kunne utvikle elevens sense of coherence, SOC. Styrket SOC vil antas å styrke elevens forutsetning til å håndtere utfordringer og stress, som f.eks. skolehverdagen i seg selv gir. Videre er det grunn til å fremheve betydningen lærersamarbeid synes å ha for elevens totale læringsmiljø.

Undersøkelsen tydeliggjør at skolen og den enkelte lærer kan gjøre en forskjell, og at skolen slik sett blir en viktig helsefremmende arena.

Nøkkelord: Folkehelse – Helsefremmende arenaer – Salutogenese - Relasjoner- Elevesyn - Lærerkompetanser

Summary

Most youths start their secondary education directly after lower secondary school. Annual statistics show that approximately 30% of the students do not graduate from secondary school. Statistics of dropouts show that a pattern seems to have developed as regards those youths who do not achieve a secondary school diploma. Young people without a secondary education are overrepresented as far as unemployment and disability are concerned and they generally score worse than those who graduate from upper secondary school on individual parameters such as smoking, mental health, excess weight, inactivity etc. With this in mind my master`s thesis will see the dropout in a public health perspective and school as a central health promoting area.

The purpose of this qualitative study is to increase the comprehension of the salutogenic factors in the school context, which are believed to be important relative to the completion of freshman year in high school. This was done by conducting in-depth-interviews with four pupils, and two focus groups, consisting of the pupils` teacher.

The results of the survey reveal several factors that seem to be salutogenic in the school context, and that the main impression to a large extent shows coinciding understanding between the pupils and the teachers. The survey shows that the teacher is the most essential and influential factor considering how successful the pupil`s education will be the first year in high school. The teacher`s vision of the pupil and the ability to encourage and motivate him or her to strive for mastery and learning is crucial. The teacher`s competence to create good relationships, and to guide each pupil, and the class as an entirety is found to be important salutogenic factors. In many ways, this can be seen as the foundation in the teaching work and in the interaction between the pupil and the teacher.

Based on a salutogenic approach, there is reason to believe that a pupil who experiences mastery and enjoyment in school will develop his or her`s sense of coherence (SOC), prerequisites and ability to handle challenges and stress, such as the school life in itself provides. Further, there is reason to specify the significance the teachers` cooperation seems to have on the pupil`s total learning environment. The survey clearly shows that the school, and the individual teacher can make a difference, and that the school have to be seen as an important health promotion arena.

Keywords: Public health – Health promotion arenas – Salutogenesis – Relationships – Vision of student – Teacher competencies

1.0 Introduksjon og bakgrunn for valg av tematikk

Jeg har min faglige forankring innenfor både helse og pedagogikk, og har de siste 11 årene jobbet som faglærer i videregående skole, avdeling Helse og Oppvekstfag. Sammenfallende med min lærergjerning har det vært, og er en nærværende offentlig debatt om skolens utvikling og elevers ulike «vandring» gjennom utdanningssystemet. Søkelyset har i mange år vært rettet mot gruppen med elever som ikke fullfører videregående skole og hvilke konsekvenser dette får den enkelte og for samfunnet. *Frafall* er et samlebegrep på elever som ikke oppnår fagbrev eller vitnemål i løpet av 5 år, en definisjon som også legges til grunn i statistisk sammenheng. Begrepet inkluderer de elevene som slutter underveis i utdanningsløpet og de som stryker i ett eller flere fag, og slik sett ikke oppnår studie eller yrkeskompetanse. (Baklien, Bratt & Gotaas, 2004; Næss, Rognerud & Strand, 2007; Sandnes, 2013).

Jeg har over tid hatt interesse for nettopp denne gruppen elever, og har følt betydningen av å tilegne meg mer kompetanse om mekanismer til, og ikke minst konsekvenser av, frafall for den enkelte. Tidlig i dette Masterstudiet i Folkehelsevitenskap bestemte jeg meg for å rette fokus mot frafallsproblematikk i lys av et folkehelseperspektiv. I dette perspektivet forenes både skole og helse, noe jeg finner faglig spennende, også med bakgrunn i at jeg har «en fot» i hvert fagfelt.

Jeg velger innledningsvis i oppgaven å gjøre rede for konkrete fakta knyttet til frafallsproblematikk. Dette fordi det nettopp er disse fakta som i sterk grad har fanget min interesse for temaet. Denne faktakunnskapen tydeliggjør, slik jeg ser det, behovet for økt forståelse og fokus på tiltak som *kan* bidra til at flere fullfører videregående skole.

1.1 Fakta om frafall

Om lag 98% av alle grunnskoleelever starter direkte i videregående skole rett etter 10. klasse. Dette må sees i sammenheng med Reform 94 som gav alle som avslutter grunnskolen, eller tilsvarende, *rett* til videregående opplæring. Denne almene retten til videregående opplæring speiler en samfunnsutviklingen som i stadig større grad har utviklet seg til å bli et kunnskapssamfunn med stadig økt behov for ny kompetanse. (Hernes, 2010). I tråd med utviklingen av det postmodernistiske samfunn har vi blitt et utdanningssamfunn, hvor vi som samfunn får stadig mindre behov for ufaglærte. Statistisk sentralbyrå (SSB) anslår at i

perioden 2004 – 2025 vil andelen av behovet for ufaglært arbeidskraft reduseres fra 11% av de sysselsatte til 3,5%, og Norge er den nasjonen i Europa med lavest andel sysselsatte i yrker som ikke stiller krav til utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008., fig. 2.1, s 12). Denne utviklingen understreker betydningen av at flest mulig fullfører videregående skole for å kunne kvalifisere seg til arbeidsmarkedet.

I perioden 1994 – 2006 har frafallsprosenten holdt seg forholdsvis stabil på rundt 30%, hvor både yrkesfag og studiespesialiserende sees under ett. Sammenlignet med andre land i Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD tydeliggjøres at Norge har lavere gjennomføringsgrad. I snitt gjennomfører 85% innenfor 5 år i OECD, mot rundt 70% i Norge (Sandnes, 2013). Hvis måltallet splittes sees store forskjeller mellom studieretningene, og det er også store forskjeller mellom de ulike programmene på Yrkesfaglig studieretning. Av elevene som startet på studiespesialiserende utdanningsprogram i 2006 fullførte 83% i løpet av 5 år. For elever som startet på yrkesfaglig studieprogram fullførte om lag 30% med yrkeskompetanse¹ og 25% fullførte påbygg og oppnådde studiekompetanse. 45% av dem som startet på Yrkesfaglig studieprogram fullførte ikke innen 5 år og kommer derfor i kategorien *fracfallselever*. Går vi nærmere inn i tallene for de enkelte programmene var det 43% som fullførte av elevene som startet på Restaurant -og matfag mot 80% på Medier og kommunikasjon (Sandnes, 2013).

Statistikk viser også til dels store forskjeller på gutter og jenter i forhold til frafall, hvor gutter i større grad enn jenter ikke fullfører. Tall fra 2006-kullet viser at 74% av jentene, mot 65% av guttene hadde oppnådd studie - eller yrkeskompetanse innen 5 år. En ytterligere spesifisering viser at i innvandrerguppen ligger det totale frafall på 50% (Sandnes, 2013).

Ytterligere viser det seg at det er store forskjeller mellom fylker i forhold til frafall. Med utgangspunkt i dem som startet i videregående skole i 2006 var gjennomstrømningen 77% i Sogn og Fjordane mot Finnmark hvor 50% av 2006-kullet hadde fullført og bestått innen 5 år.

Statistikken gir også informasjon om «kjennetegn» på dem som ikke fullfører videregående utdanning. Den mest markante faktoren er karaktergrunnet eleven har med seg fra grunnskolen, betegnet som grunnskolepoeng². Av elever som har mindre enn 25

¹ Yrkeskompetanse = fagbrev

² Grunnskolepoeng: Grunnskolepoeng utregnes som gjennomsnittskarakteren for alle fag ved avslutning i 10. klasse x 10.

grunnskolepoeng var det kun 7% som fullførte. Med grunnskolepoeng mellom 25-29 øker gjennomføringen til 16%. Ved å øke poengene til 30-34 dobles gjennomføringsgraden til 33% (Sandnes, 2013). Dette tydeliggjør en sterk sammenheng mellom elevens skoleprestasjoner i grunnskolen og gjennomføringen i videregående skole. Foreldres utdanningsbakgrunn er på samme måte som grunnskolepoeng en tydelig statistisk markør for elevens gjennomføring av videregående skole. I elevgruppa med foreldre som har lang, høyere³ utdanning oppnår 88% yrkes eller studiekompetanse, mot 45% når foreldrenes høyeste utdanning er grunnskole (Hernes, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2006; Sandnes, 2013).

1.2 Konsekvenser av frafall

Gjennom forskning tydeliggjøres det at frafall i videregående skole bidrar til at ungdom marginaliseres, både økonomisk og helsemessig, et mønster som synes å få konsekvenser i et livsløpsperspektiv. Utdanning er blitt en viktig determinant for helse. Unge uten jobb og skoleplass har gjennomgående dårligere helse, og andel unge uføre i aldersgruppen 16- 30 øker. Undersøkelser viser også at denne gruppen oftere velger en usunn livsstil, med de konsekvenser det gir for helsen på sikt (Sandnes, 2013; Næss, Rognerud & Strand, 2007; Pedersen, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2008; Sosial og helsedirektoratet, 2005).

Folkehelsemeldingen understreker bekymringen over at så mange unge ikke fullfører videregående skole, og at manglende fullføring bidrar til å opprettholde den sosiale gradienten i helse. Det fremheves også viktigheten av at ulike aktører aktivt må jobbe sammen i kampen mot frafall. Skolen blir på denne måten fremhevet som en viktig helsefremmende arena (Helse-og omsorgsdepartementet, 2012).

1.3 Aktuell litteratur

Litteratursøk

Gjennom det første året på Masterstudiet fokuserte jeg, med utgangspunkt i ulike tilnærminger, på temaet *Frafall i videregående skole*. Det innebærer i realiteten at et generelt litteratursøk i forhold til temaet strekker seg over tid. Det målrettede søket med tanke på oppgaven foregikk i perioden 08.08. – 01.10.2013. Gjennom Høgskolens databaser, fortrinnsvis Bibsys Ask, Brage og EBSCOhost søkte jeg etter aktuell litteratur knyttet til

³ Lang høyere utdanning: Utdanning utover 3 år på høgskole/universitet. Kunnskapsdepartementet, 2006

fracfallsproblematikk. I første omgang benyttet jeg begrepet «drop out». Etter hvert spisset jeg søket ved å benytte følgende kombinasjoner; *prevent drop out, drop out in a lifestyle perspectiv, teachers- student relationship, school as a health promotion setting*. Søket, sammen med tilgangen på forskning gjennom offentlige utredninger og rapporter ga et stort mangfold av litteratur som kunne relateres til temaet. Det er derfor grunn til å understreke at denne undersøkelsens utvalg kun representerer et mindre utvalg av mulig, aktuell litteratur.

Gjennomgang av litteratur

Gjennom hovedsakelig kvantitativ forskning er det godt dokumentert hvilke risikofaktorer som dominerer i forhold til frafall i videregående skole, samt sammenhengen mellom sosioøkonomiske forhold, utdanning og helse. Videre synes foreldres utdanningsbakgrunn å ha en sterk påvirkning på elevens utdanningsvalg, og i hvilken grad utdanningsløpet fullføres. Den enkeltfaktoren som tydeligst synes å legge grunnlag for en «god» utdanningsreise i videregående skole er elevens karaktergrunnlag fra grunnskolen. (Falch, Borge, Lujala, & Nyhus, 2010; Falch & Strøm, 2011; Hedmark fylkeskommune, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2006; Sandnes, 2010; Hernes, 2010; Helse og Omsorgsdepartementet, 2006).

Det er også forsket på forhold innenfor skolekonteksten som kan forklare frafall. I en meta-metasyntese oppsummerer Hatti (2013) i *Visible Learning*, en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på mer enn 50 000 studier. Anslagsvis omfatter studien over 8 mill. elever. Forskningen er basert på kvantitative data, og det overordnede forskningsspørsmålet har vært: Hva har/har ikke effekt på læring? Hatti har i sitt arbeid identifisert 138 ulike variabler som har betydning for elevens læringsutbytte. Han har kategorisert disse innenfor spekteret *ingen, eller liten læringseffekt – middels læringseffekt og stor læringseffekt*. Hovedfunn er betydningen av lærers interaksjon med enkelteleven og elevgruppen. Lærer fremstår som den mest kraftfulle faktor i forhold til elevens læring, og lærers kompetanse synes derfor avgjørende. For elever med lav sosioøkonomisk status (SØS) spiller lærer en mer avgjørende rolle enn for elever med høy SØS.

Knesting(2008) synliggjør i sin kvalitative studie gjennom intervjuer og observasjoner ved Washington High School «elevens stemme». 17 studenter som stod i fare for å ikke fullføre ble intervjuet, samt intervju med ledelse og lærere. I etterkant av intervjuene gjennomførte

Knesting observasjon i 22 klasser. Hun viser gjennom sin forskning betydningen av å lytte til elevens beskrivelse og forståelse av frafallsproblematikk. Elevens stemme er viktig og kan frembringe ny kunnskap om det «indre liv» i skolen. Til tross for at frafall er en prosess som påvirkes av mange faktorer, understreker elevene betydningen av skolens og læreres overordnede betydning for beslutningen om å fortsette eller slutte. Lærers betydning i kraft av å være en betydningsfull voksen for eleven, understreker lærer som en viktig suksessfaktor.

Hamre & Pianta (2001) viser i sin forskning til sammenheng mellom lærer – elevrelasjonens betydning for elevens utvikling, sosialt og faglig i skolen. Her ble 179 barn fulgt fra barnehage og frem til og med 8. klasse i skolen.

Drugelig (2011) viser til en tverrsnittstudie av 825 skoleelever fra 1. – 7. klasse. Fokuset i undersøkelsen er kvaliteten på elev-lærerrelasjonen. Også i denne undersøkelsen understrekes betydningen av en god elev-lærerrelasjon for alle elever, men spesielt avgjørende for elever som av ulike årsaker har økt risiko for skjevutvikling. Denne undersøkelsen korrelerer med andre undersøkelser som viser at elever med atferdsvansker har stor sjanse for å utvikle en negativ relasjon til lærer. Det understrekes viktigheten av at skoler bevisst bør jobbe med relasjonsaspektet i kampen mot frafall, og at det er lærer som må være aktiv og ta initiativ for å utvikle denne relasjonen.

Skolverket (2005) ønsket i sin undersøkelse å finne faktorer som kan forklare forskjeller mellom skoler i Sverige med hensyn til elevenes måloppnåelse. Hva kjennetegner skoler som har mange elever som lykkes i skolesammenheng? 6 skoler med elever fra 6. – 9. kl. ble valgt ut. To og to skoler med bortimot samme elevgruppe, men med ulik måloppnåelse, ble sammenlignet. Elevgruppene ble sammenlignet med bakgrunn i foreldres utdanning og andelen av minoritets elever, samt skolestørrelse. Den relative effekten av forhold utenfor skolen som påvirker elevenes måloppnåelse anslås til 50%. Med andre ord synliggjøres at skolen er betydningsfull og innehar en mulighet til gjøre en forskjell, uavhengig av elevforutsetning og sosioøkonomiske forhold. Resultatet av denne undersøkelsen er sammenfallende med Hattis forskning som løfter frem lærer og lærergruppens betydning for elevenes trivsel og læring. Implisitt i dette lærers elevsyn, felles pedagogisk forståelse, samarbeid og klasseledelse. Den største forskjellen mellom skolene var i første rekke det direkte elevarbeidet, samt organisering og ledelse i skolen.

Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry & Morrison (2011) har i sin metastudie sammenfattet funn fra 548 forskjellige studier i forhold til effekten av tiltak rettet mot frafall i grunnskole og videregående skole i perioden 1985 – 2010. Resultatet viser at et mangfold av tiltak som ble iverksatt hadde en effekt, og at det var liten forskjell mellom ulike programmer. Suksess syntes å være mer avhengig av at tiltakene ble godt implementert i skolen og lokalsamfunnet enn av det enkelte tiltak.

I boka *Rett og plikt til opplæring* av Overland & Nordahl (2013) henvises det til forskningsbasert kunnskap som understreker betydningen av lærer – elev relasjonen som en viktig faktor; «kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med eleven.» (Overland & Nordahl, s. 25, 2013). De skriver videre at betydningen av relasjon mellom elev og lærer er et underfokuset tema i forskningen.

2.0 Hensikt og problemstilling

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å øke forståelsen for, og tydeliggjøre skolekontekstens betydning for elevens «utdanningsreise», og betydningen fullføring av videregående skole har i lys av et folkehelseperspektiv. Jeg ønsker å fokusere på faktorer som bidrar til at elever med et statistisk krevende utgangspunkt, i denne sammenhengen lave grunnskolepoeng har lyktes bra første året på videregående skole. (Vg1) De som best vet hvor «skoen trykker» blir i denne sammenhengen elever og lærere. Nettopp derfor blir elev - og lærerstemmene og deres perspektiv viktig for å få en større forståelse av suksessfaktorer, her forstått som salutogene faktorer. Med bakgrunn i forskning innenfor temaet *fracfallsproblematikk* kan det synes som om forskning i stor grad henspiller på negative faktorer som forklarer frafallet. Slik sett vil en salutogen tilnærming, spesielt med utgangspunkt i elevstemmer representerer et spennende «gap» rent forskningsmessig.

Følgende problemstilling ønskes belyst:

«Hvilke salutogene faktorer innenfor skolekonteksten uttrykker elever og lærere som betydningsfulle for fullføring av Vg1?»

3.0 Oppgavens teoretiske perspektiv

Allerede i planleggingsfasen av en undersøkelse vil et teoretisk rammeverk legge føringer og retning på problemstilling og valg av tematikk. På samme måte som egen forforståelse, kpt. 4.9, vil det teoretiske rammeverket være retningsgivende for forskningsprosessen. I en kvalitativ studie vil ulike teoretiske tilnæringer kunne velges og fremheves. Virkeligheten kan derfor fremstå på mange ulike måter, avhengig av den enkeltes «briller» og teoretisk perspektiv (Malterud,2013). Dette understreker betydningen av at det teoretiske perspektiv klargjøres.

Jeg ønsker i denne undersøkelsen å belyse elever og læreres egen forståelse av suksessfaktorer, som var betydningsfull for at elever med et statistisk krevende utgangspunkt, gjennomførte første året på videregående skole med bestått i alle fag. Konteksten avgrenses til skolen, og primært det relasjonelle forholdet mellom elev og lærer. Ulik forskning tydeliggjør betydningen av det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev, og hvordan kvaliteten på denne relasjonen kan ha en betydelig effekt på elevens «reise» gjennom skolen. (Knesting, 2008; Hamre & Piantra, 2001; Nordenbo et al., 2008). Norsk forskning støtter opp om disse funnene hvor betydningen av et godt relasjonelt forhold mellom lærer – elev understrekes som svært betydningsfullt for elevens læring og psykiske helse. Det fremheves videre betydningen av tidlig etablering av denne relasjonen, og at en godt etablert lærer-elevrelasjon synes å kunne virke som en buffer mot videre problemutvikling, spesielt for sårbare elever. (Drugeli, 2011).

Jeg ønsker å se frafallsproblematikk i et folkehelseperspektiv, og velger å la oppgavens fundament bygge på teori om helse og forebyggende helsearbeid. For meg representerer dette en spennende kombinasjon, og det blir et forsøk på å knytte folkehelseperspektivet til skolekonteksten, og betydningen skole har for elevers helse, sett i en større sammenheng.

I forlengelse av å fokusere på suksessfaktorer, være på leting etter det som motvirker frafall, velger jeg å ta utgangspunkt i en salutogen tilnærming for å belyse elevens mestring av skolehverdagen. Lærer som leder for klassen og eleven vil også bli belyst gjennom salutogent lederskap, herunder betydningen av relasjonelle forhold. Viktige teoretiske elementer som kan forklare og underbygge det salutogene perspektivet er empowerment og self-efficacy.

Med utgangspunkt i problemstillingen er det nødvendig å gå nærmere inn på relasjonen mellom elev og lærer. Her vil jeg støtte meg til grunnholdningen til relasjonelt arbeid som Motiverende intervju (MI) bygger på (Barth & Näsholm,2007). Dette er en

metodikk/tilnærming som først og fremst er utviklet og benyttes i helsevesenet, men jeg ønsker i denne oppgaven å se om denne innfallsvinkelen også kan være nyttig i en skolekontekst i møte mellom elev og lærer. I relasjonelt arbeid synes grunnholdningen til «den andre» å bygge på mye av de samme kjerneverdier både i MI og i en tilnærming som ønsker å styrke den andres empowerment.

Med bakgrunn i denne gjennomgangen vil jeg derfor spesielt vektlegge teori knyttet til *helse, forebyggende helsearbeid, salutogenese, empowerment, self-efficacy og MI*.

For å lette oversikten velger jeg å skrive om hvert enkelt begrep hver for seg, men understreker at de henger sammen.

3.1 Helsebegrepet

Begrepet *helse* defineres på ulike måter, og historien synliggjør at det til all tid har vært knyttet interesse og tanker rundt menneskets helse. Forståelse av helse og dagens helsebegrep er utviklet gjennom årtusener og er slik sett et dynamisk begrep som avspeiler den historiske konteksten. Allerede før f.Kr utviklet Hippokrates (460 – 370 f.Kr) og Platon (428/427 – 348/347 f.Kr)⁴ teorier om helse og sykdom. De hadde en helhetlig tilnærming og så helse i sammenheng med individets omgivelser. Fokuset var balanse i tilværelsen, noe som indikerte god helse. Balanseteorien ble videreutviklet av Galenos (129 – 199 f. Kr) og hans teori og definisjon av helse har klare linker til dagens forståelse av helse (Medin & Alexanderson, 2000). Galenos definisjon av helse: “*Health is a state in which we neither suffer from evil nor are prevented from the functions of daily life*” (Medin & Alexanderson, 2000, s. 38). Hans definisjon understreker helse som noe positivt, og når vi ikke lider, eller hindres i daglige funksjoner, anses det at individet har helse. Vesalius (1514 – 1564), polsk lege som studerte menneskekroppens anatomi gjennom disseksjon, la på mange måter grunnlaget for kirurgi som behandlingsmetode, som etter hvert ble utviklet. I takt med denne utviklingen ble det mer fokus på helse relatert til somatikken, og helse ble etter hvert betraktet i et biomedisinsk perspektiv som bygger på en grunntanke om årsak – virkning, frisk – syk, og legger til grunn at helse er fravær av sykdom (Fugelli&Ingstad, 2009; Medin&Alexanderson, 2000).

⁴ Det knytter seg noe usikkerhet til Platons eksakte fødsels og dødsår. Litteraturen henviser derfor til ulike årstall

Opp gjennom historien har diskusjonen rundt helse, og forståelse av hva helse er, i hovedsak vært preget av to ulike retninger, det humanistiske og det biomedisinske. Innenfor hver retning er det utviklet ulike teorier, men de bygger på noen grunnprinsipper. Det humanistiske perspektivet begrunner helse som *noe* mer enn fravær av sykdom, og vektlegger et helhetlig syn på helse som inkluderer ulike dimensjoner som fysisk, psykisk, sosialt og åndelig og økonomiske forhold. Individet lever i en sammenheng, og helsen skapes og opprettholdes i det daglige livet som leves. Menneskesynet som ligger til grunn er at mennesket ses som aktivt handlende og med fri vilje. Det biomedisinske perspektivet som legger til grunn en forståelse av at helse er fravær av sykdom bygger implisitt på menneskekroppen som et mekanisk system. I motsetning til en holistisk tenkning innenfor humanistisk tenkning reduseres kroppen til deler. Frisk/normal blir motsatsen til syk/unormalt. Tenkningen er trygt forankret i naturvitenskapen (Medin & Alexanderson, 2000).

Verdens helseorganisasjon (WHO) har vært en aktiv pådriver i diskusjon og utvikling av helsebegrepet. WHO deklamerte i 1948 en ny definisjon på helse som på mange måter representerer et paradigmeskifte i forhold til det etablerte syn om helse som fravær av sykdom. *“A state of complete physical, mental and social wellbeing and not merely the absence of disease or infirmity”* (Earle, Lloyd, Sidell & Spurr, 2007). Denne definisjonen inkluderer både mentalt og sosialt perspektiv sammen med det biologiske og fysiske. Og velværeaspektet understreker at helse er en subjektiv opplevelse. Denne definisjonen av helse var proaktiv da den kom, men kritikken er at den i realiteten synes å være utopisk. Å oppleve fullstendig psykisk, fysisk og sosialt velvære er få forunt.

Gjennom Ottawa Charter nyanserte WHO (1986) sin helsedefinisjon gjennom. *“Health is seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities”*. Implisitt i denne definisjonen understrekes det at helse er en ressurs i seg selv, ikke kun et mål. Fokuset blir å skape og opprettholde helse i det daglige liv. Helse er ikke lengre noe som ensidig kan relateres til helsevesenet, men fokuset må rettes mot alle arenaer hvor mennesker lever sine liv. Det sektorovergrepene perspektivet blir derfor viktig (Earle et al. , 2007; Medin & Alexanderson, 2000).

Ser vi helsebegrepets utvikling rent historisk kan det synes som om vi igjen er tilbake til utgangspunktet, et helhetlig syn på menneskets helse hvor dagliglivet har stor betydning, jamfør Galenos` tilnærming allerede f.Kr.

I Peter Hjorts helsedefinisjon fra 1994 heter det: «*Helse er å ha overskudd i forhold til hverdagens krav*» (Hjort, 1994). Antonovsky (2012) tar utgangspunkt i at det å være et levende menneske innebærer å bli utsatt for stress, kaos og påkjenninger, og at det må betraktes som normalt. Opplevelse av helse relateres til individets opplevelse av sammenheng, SOC, og balansen mellom påkjenninger og motstandsressurser sier noe om opplevelsen av helse. For nærmere informasjon les kpt 3.4. Begge disse definisjonene har samme utgangspunkt som WHO`s definisjon; helse er en ressurs og skapes i hverdagen hvor livet leves og formes.

Jeg er fortrolig med en tilnærming om at hverdagen i seg selv stiller krav til den enkelte, og at individets overskudd eller opplevelse av sammenheng, uttrykker grad av helse. Denne tilnærmingen understreker også det individuelle aspektet i forhold til opplevelse av egen helse, og at helse er bevegelig og påvirkelig (Antonowsky, 2012; Medin & Alexanderson, 2000). Folkehelsemeldingen legger også til grunn denne helseforståelsen. Det understrekes at helse inkluderer trivsel, overskudd og velvære, og tar inn det salutogene perspektivet med at helse er noe vi i større eller mindre grad har (Helse og omsorgsdepartementet, 2012).

3.2 Folkehelseperspektivet

I denne oppgaven ses frafallproblematikk i et *folkehelseperspektiv*.

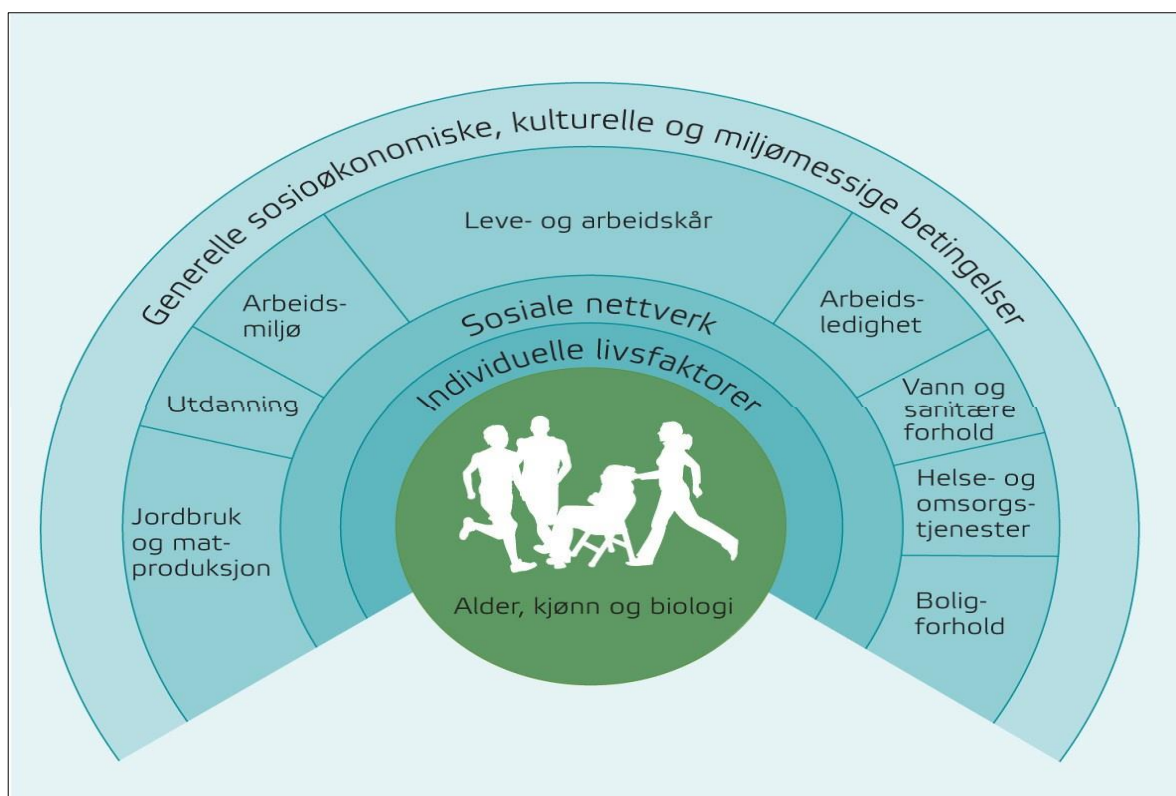
Folkehelseloven (2011) definerer *folkehelse* som befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning. *Folkehelsearbeid* defineres i samme lov som samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen.

En erkjennelse som følges av dette utvidede folkehelsearbeidet er at helse skapes, styrkes/svekkes i de kontekster hvor folk lever sine liv. Dette innebærer at ikke bare helsevesenet er ansvarlig for forebyggende helsearbeid, men det må etableres et

sektorovertagende ansvar innenfor alle samfunnsområder (Helse og omsorgsdepartementet, 2012; Lloyd et al., 2007; Medin & Alexanderson, 2000).

Det har over tid foregått en dreining av folkehelsearbeidet fra et sykdomsperspektiv til et påvirkningsperspektiv, noe som retter oppmerksomheten mot faktorer som påvirker helsen, langt utover individuelle livsstilsfaktorer. Samspill mellom individ og samfunn understrekes når forebyggende helsearbeid skal debatteres. Det forutsetter også at de ulike aktører tar inn over seg at helsevesenet kun er en av mange aktører (Earle et al. ; Helse og Omsorgsdepartementet, 2012; WHO, 2006).

Dette utvidede perspektivet på de ulike arenaers betydning og kompleksiteten i forebyggende helsearbeid tydeliggjøres i Dahlgren & Whiteheads modell.



Figur 1 Dahlgren & Whitehead modell fra 1991 (Hentet fra: Earle et al., s.72, 2007).

WHO understreker betydningen av å skape *helsefremmende arenaer*, og de har vært initiativtakere til flere nettverk av helsefremmende arenaer, bl.a. gjennom Global School Health Initiativ, etablert et nettverk av *Helsefremmende skoler*.

En helsefremmende skole beskrives som en skole «*som hele tiden bygger opp sin kapasitet som en helsefremmende arena for å leve, lære og arbeide*» (Viig, 2010, s. 1). Her vektlegges bl. a empowerment, og miljøet skal være støttende, og lærers relasjonsarbeidet er sentralt.

Opplæringsloven (1998) § 9a understreker skolen som en helsefremmende arena:

Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Videre heter det i § 1.1: *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*

I det videre arbeidet med oppgaven anser jeg skolen som en viktig helsefremmende arena, og som derigjennom relaterer frafallsproblematikk til folkehelseperspektivet.

3.3 Helsefremmende arbeid

Forståelsen av hva helse er, har og har hatt betydning for hva som vektlegges i det helsefremmende arbeidet. Begrepet har derfor på samme måte som helsebegrepet vært gjenstand for diskusjon og innholdsmessig endring.

WHO (1986) definerer *health promotion* på denne måten:

« Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and improve their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, and individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment ».

Gjennom Ottawa Charter (1986) ble det tydeliggjort at forebyggende helsearbeid på mange måter gikk inn i en ny tidsalder, og folkehelsebegrepet fikk en ny dimensjon. På samme måte som helsebegrepet fikk en mer holistisk tilnærming, fulgte det naturlig at det forebyggende arbeidet også måtte rette fokus mot flere faktorer en rent sykdomsforebyggende arbeid. I sin tilnærming vektlegges betydningen av at tiltakene skal rettes mot hele befolkningen, spenne vidt og utforming av tiltak skal forankres lokalt i samarbeid med befolkningen og ulike lokale aktører. Charteret understreker betydningen av at alle samfunnssektorer må ta ansvar for å implementere forebyggende helsearbeid i sitt arbeid. Samtidig ble det understreket at det er et mål å jobbe mot en utjevning i helseforskjeller i befolkningen. (WHO, 1986).

Utdanning som en helsedeterminant

Nasjonalt og internasjonalt har det blitt forsket mye på hvordan helse fordeler seg ulikt i befolkningen, og at ulikheter i helse danner mønster av en gradient gjennom hele befolkningen. Forskning slår utvetydig fast at personer fra sosiale høyere lag, her målt i utdanning, yrke eller inntekt, lever lengre og har bedre helse enn folk fra lavere sosiale lag (Folkehelseinstituttet, 2007; Helse og omsorgsdepartementet, 2007; Sosial og Helsedirektoratet, 2005; Marmot, M. 2010; Sandnes, 2013). Dette mønsteret av sosiale helseforskjeller gjenspeiles i hele den vestlige verden, og Norge følger i all hovedsak samme mønster som Europa for øvrig.

Sosiale helseforskjeller måles etter inntekt, utdanning og yrke (Folkehelseinstituttet, 2007; helse og omsorgsdepartementet, 2006; Sandnes, 2013). Her vil i stor grad utdanning være bærebjelken for de to andre faktorene da yrke og lønn henger nøye sammen med utdanning. Nettopp utdanningens betydning for sosiale helseforskjeller gjør det interessant å se frafallspromatikk i et folkehelseperspektiv. Det er en klar sammenheng mellom gjennomføring av videregående skole og fremtidig helse i et livsløpsperspektiv. Frafall blir derfor en sentral, indirekte årsaksfaktor til helseproblemer. Pedersen (2010) viser i sin forskning til de levekårsmessige konsekvenser frafall i videregående skole har bl.a. ved at ungdom som ikke fullfører har en signifikant større sjanse til å bli stående utenfor det ordinære arbeidslivet. Og av de som ikke fullfører er andelen på uføretrygd vesentlig høyere enn for de som fullfører. Dette korrelerer med elevens sosiale bakgrunn. (Sosial og helsedirektoratet, 2005; SSB, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet 2009). Den sosiale gradienten synliggjør at det ikke er tilfeldig hvem som dropper ut av skolen. Tall fra 2000-årskullet med elever viser at 80% av elevene/lærlingene som hadde foreldre med lang utdanning⁵ fullførte i motsetning til elever/lærlinger som hadde foreldre med kort⁶ utdanning hvor kun 30% fullførte. Linjevalg i videregående skole viser seg statistisk å ha nær sammenheng med foreldres utdanningsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Gjennom Hedmarksundersøkelsen, 2009 ble 10. klassingers valg av studieretning sett i sammenheng med ulike helse - og livsstilsfaktorer. Denne undersøkelsen viser en signifikant

⁵ Lang utdanning: Mer enn 13 år, Kunnskapsdepartementet, 2006

⁶ Kort utdanning: 7-9 år, Kunnskapsdepartementet, 2006

forskjell blant elever som har planlagt å gå yrkesfaglig studieretning, kontra dem som har planlagt et studiespesialiserende løp (Hedmark Fylkeskommune, 2009). For å synliggjøre funn knyttet til studievalg og helsedeterminanter er disse samlet i figur 2.

Denne oversikten, sammen med data knyttet til frafallsproblematikk tydeliggjør og underbygger, slik jeg ser det relevansen i å se spesielt yrkesfagelevens «reise» gjennom skoleløpet i nær sammenheng med helseperspektivet.

10. klassingers planlagte studievalg 1. år på videregående	Yrkesfaglig studieretning (%)	Studiespesialiserende studieretning (%)
Elevens egenopplevelse av god helse	85	92
Andelen inaktive	12	7
Andelen som daglig bruker mye tid foran skjerm	38	26
Andelen med overvekt og fedme	30	11
Andelen med daglig røyking	12	3
Andelen med daglig snusing	15	4

Tabell 1. Tabellen er utarbeidet med bakgrunn i data fra Ungdomsundersøkelsen (Hedmark Fylkeskommune, 2009).

3.4 En salutogen tilnærming

Antonovskys salutogene modell (2012) tar utgangspunkt i helse som en ressurs, og opplevelse av helse som noe bevegelig, et kontinuum mellom god og dårlig helse. Dette nyanserer og utfyller en patogen helseforståelse, hvor individet defineres som syk eller frisk. Salutogenese defineres som «*Tilblivelse av helse*». Det innebærer å ha fokus på det «friske», ta utgangspunkt i det som fungerer, og er et alternativ til det biodynamiske begrepet patogenese som fokuserer på årsak til sykdom (Antonovsky, 2012; Langeland, 2011).

En salutogen tilnærming til frafallsproblematikken vil være å se etter de faktorer/ressurser i skolen som bidrar til å styrke eleven i å fullføre, fremfor å slutte. Med dette som utgangspunkt vil mestringsressurser, på samme måte som helse, være noe man i større eller mindre grad besitter, og som vil påvirke den enkeltes overskudd til å mestre hverdagen, jamfør Hjorts helsedefinisjon. Dette åpner for å tenke at denne ressursen kan styrkes ut fra det punktet på kontinuumet eleven til enhver tid befinner seg (Antonovsky, 2012; Berg, 2009). Fokus på suksessfaktorer i skolen kan i denne sammenheng forstås som en salutogen tilnærming, og slik sett være en viktig teoretisk forankring.

I sin teori om salutogenese introduserer Antonovsky (2012) begrepet *Sense of coherence*, opplevelse av sammenheng (SOC) som betegnelse på individets livsanskuelse, en grunnholdning hvor trygg identitet, positivt selvilde, optimisme og mestringstro er viktige komponenter. SOC uttrykker menneskets forutsetninger til å mestre utfordringer og stress, og svak/sterk SOC vil derfor ha betydning for individets helse, eller som i denne sammenhengen mestringsressurser til å velge å bli i videregående skole. «*Hvordan man opplever virkeligheten i form av begripelighet, håndterbarhet og mening, som til sammen utgjør SOC, påvirker graden av mestring, helse og velvære*» (Langeland, 2011,s.211).

Begripelighet omhandler måten individet oppfatter indre og ytre stimuli på. Hvis disse fremstår som strukturert og ordnede vil det skapes en forventning om at «verden» er forutsigbar og forståelig.

Håndterbarhet sier noe om individets opplevelse av egne ressurser, og troen på å mestre de utfordringer som livet gir. Livet går ikke alltid på skinner, men oppleves situasjonen som håndterbar takler man utfordringene som livet gir, og klarer å mobilisere for å gå videre.

Meningsfullhet sier noe om i hvilken grad individet opplever mening med livet i sin alminnelighet, og mening i forhold til ulike hendelse som levd liv påfører individet i større eller mindre grad. Meningskomponenten i SOC er den viktigste komponenten da mening bidrar til at situasjoner/hendelser lettere fremstår som begripelige og håndterbare (Antonovsky, 2012). Det begrunner betydningen av å ta del i prosesser som angår egen tilværelse, og være aktør i eget liv. Elevens utvikling av SOC foregår i et kontinuerlig samspill med omgivelsene, noe som understreker relevansen av å se skole som en viktig arena for utvikling/styrking av elevens SOC. Mye av forskningen i forhold til en salutogen tilnærming relateres i første rekke til helseforskning. Lindstrøm & Eriksson (2011) refererer i sin artikkel til studier som fokuserer på skolekontekst og en salutogen tilnærming. Her fremhever SOC's betydning for elevens helse og læring, og relevansen dette perspektivet også kan ha i andre settinger.

Måten vi takler utfordringer og stress på har sammenheng med individets motstandsressurser, som bidrar til å utvikle, og bevare et sterkt SOC, og som i neste omgang har betydning for menneskets mestring av livet i sin helhet. Av 9 definerte motstandsressurser fremheves spesielt sosial støtte og egoidentitet, opplevelse av seg selv, som svært sentrale. Å føle nære

bånd til noen, og oppleve at noen bryr seg om, bidrar til å øke personenes styrke og motstandsressurs (Antonovsky, 2012). Bare det å vite at sosial støtte er tilgjengelig vil kunne bidra positivt. Kvaliteten, den følelsesmessige nærheten i relasjonen, er av stor betydning. Opplevelsen individet har av seg selv er den viktigste mestringsressursen (Antonovsky, 2012).

SOC beskrives som en dimensjon som er bevegelig og påvirkelig. Antonovsky (2012) uttaler at han *tror* at det først og fremst er i den første fasen av voksenlivet at SOC befestes som en mer permanent «grunntone» i individet. Med bakgrunn i denne antagelsen er det grunn til å anta at elevens SOC kan påvirkes gjennom 13 års obligatorisk skolegang.

Et hovedmål med en salutogen tilnærming er at individet skal få økt innsikt i egen mestringsevne, og øke evnen til å bruke egne ressurser på en hensiktsmessig måte, og derigjennom håndtere de utfordringer livet gir. Det synes å være en korrelasjon mellom mestringstro, som anses å være en viktig komponent i SOC, og stressmestring på en positiv måte (Antonowsy, 2012; Langeland, 2011). Relatert til Hjorts helsedefinisjon synes elevens tro på egen mestring å være viktig i et helseperspektiv. Det søkes å legge best mulig til rette for at individet skal være aktør i eget liv, og en salutogen tilnærming i skolesammenheng vil vektlege betydningen av elevmedvirkning.

Salutogent lederskap

Hanson (2010) har med utgangspunkt i Antonovskys teori satt fokus på *salutogent lederskap*, og setter fokus på hvordan leder gjennom bevisst samhandling leter etter suksesser og mestring hos enkeltindivid og organisasjon. Hanson har jobbet med lederutvikling innenfor næringslivet i mange år, og omhandler derfor ikke skolen spesifikt. Slik jeg leser boken erfarer jeg at denne tenkningen kan overføres til lærers ledelse av en klasse, herunder samarbeid med enkelteleven, og kan derfor være en nyttig, teoretisk innfallsvinkel i forhold til klasseledelse og relasjonen lærer – elev.

For å mestre lederskap forutsettes det at leder har en trygg/god opplevelse av sammenheng. Hanson (2010) oversetter leders SOC i denne sammenhengen til 3 viktige forutsetninger leder må ha. 1. Vilje til å lede. 2. Kunnskap om hva lederskap går ut på. 3. Evne og mot til å lede.

I en skolekontekst understrekes lærers rolle i forhold til lederskap, og denne tilnærmingen vil derfor være en spennende referanseramme i relasjon lærer – elev.

Grunnmuren i et salutogent lederskap slik Hanson uttrykker det vil være tuftet på at leder liker mennesker, og har en grunnleggende tro på at et hvert menneske har iboende ressurser, evner og vilje til å leve sine liv på en måte som gir mening. Et salutogent møte med et annet menneske er preget av anerkjennelse og respekt. Uten denne grunnleggende holdningen er det vanskelig å se et annet menneskes mestring og ressurser. Hanson (2010) understreker viktigheten av først å etablere en god relasjon, før endringsarbeid og bearbeiding av det som ikke fungerer kan påbegynnes. Leder må være seg bevisst eget menneskesyn, da det i stor grad vil påvirke det relasjonelle møtet. Betydningen av lærers relasjonelle kompetanse understrekes i flere kilder som en avgjørende faktor i forhold til elevens forhold til skolen, og viktig med tanke på å forebygge frafall (Drugeli, 2012; Buland et al.; Nordenbo et al.; Hatti, 2013). Lærers lederskap og evne til å skape positive relasjoner til elev synes å være faktorer som påvirker hverandre.

3.5 Self-efficacy

Alfred Banduras teori om *self-efficacy*, mestringstro, understreker betydningen av individets tro på egne krefter, og evne til å håndtere utfordringer. Mestringstro påvirker selvpoppfatningen, og den kan relateres til Antonovskys SOCog individets iboende motstandsressurser (Langeland, 2011). Å være aktør i eget liv innebærer bl.a. å ha tro, og styrke på egne ressurser. Det vil være grunn til å tro at elevens *self-efficacy* vil spille en rolle når vi skal forsøke å forstå hvilke mekanismer som bidrar til at eleven velger å bli i skolen fremfor å slutte.

3.6 Empowerment

Begrepet *empowerment* er blitt et populært begrep og benyttes innenfor ulike samfunnsområder. Det finnes ikke en definisjon av begrepet, ulike tilnærminger legger ulikt innhold i begrepet. Et felles utspring kommer fra «*power*», makt. Implisitt i begrepet ligger det at grupper eller enkeltindivider skal opparbeide kontroll og styring over eget liv.

Empowerment begrepet består av ulike kjennetegn, og kan deles opp i *styrke, kraft, makt* (Askheim,2007). Utgangspunktet er å styrke enkeltindividers og gruppers selvkontroll, for derigjennom å øke selvtilit, bedre selvbilde, øke kunnskap og ferdigheter. (ibid.).

Empowerment vil øke individets SOC (Antonovsky,2012; Langeland, 2011).

Uavhengig av ulikheter rent innholdsmessig i begrepet bygger de ulike retningene på et felles menneskesyn hvor individet i utgangspunktet betraktes som aktivt, handlende og med mulighet til å påvirke egen tilværelse hvis forholdene legges til rette.

Starrin & Tengqvist (2012) understreker betydningen av å innta et *empowerment*-perspektiv i møte med mennesker. Det innebærer en bevissthet rundt hvordan man kan skape en relasjon som underbygger og skaper et klima hvor det skapes rom for at mennesket, i dette tilfelle eleven, skal kunne «vokse» i kraft av egen styrke og få tro på at det er mulig å bli aktør i eget liv. *Empowerment* kan være både et mål og et middel i endringsarbeid (Starrin&Tengqvist,2012).

3.7 Motiverende samtale (MI)

Tenkningen rundt MI som metode og redskap for endring hos individet bygger på en humanistisk tilnærming i forhold til menneskesyn. I det ligger det implisitt en tro på menneskets iboende ønske/behov for selvaktualisering. Individets evne til endring, og ikke minst autonomi tillegges stor vekt innenfor den humanistiske tenkningen. En følge av å se på menneskeverdet som ukrenkelig, er å akseptere at mennesket har kompetanse til å fatte egne beslutninger og ta egne valg (Wormnes & Manger, 2008; Barth & Näsholm, 2005).

I litteraturen relateres MI som metode først og fremst til helsevesenet, og ofte i sammenheng med endring av helseatferd, og betegnes som en klientsentrert metode. I skolesammenheng med fokus på elev-lærerrelasjon vil det være mulig å overføre denne grunnleggende holdningen til kommunikasjon rent metodisk, uten dermed å måtte følge metodens behandlingsforløp. Det understrekes at det her ikke er snakk om noen behandlingsrelasjon, men benytte strategi og samtaleteknikk fra metoden i møte med eleven. MI relateres i stor grad til begrepet brukermedvirkning. I skolesammenheng vil dette kunne relateres til elevmedvirkning, med spesielt fokus på den elevsentrerte samtalen.

Hovedfokus i MI er gjennom samtale å skape motivasjon for endring hos individet. Samtalen skal ta utgangspunkt i individets forståelsesverden, og i denne sammenhengen fremstår ikke lærer som eksperten i samtalen om elevens liv og livssituasjon. Lærer blir mer stifinner sammen med eleven. Grunnmuren i samtalen må være empati, respekt og forståelse, og at eleven får en opplevelse av at «du vil meg vel». «Tonen», klimaet i samtalen og lærers respons/feedback til eleven skal søke å styrke elevens self-efficacy og empowerment. I forhold til motivasjon og mestring er disse begrepene sentrale (Barth&Näsholm, 2005).

Teorien legger stor vekt på hvordan kommunikasjon blir brukt, både som metode og redskap for å styrke motivasjon og mestringstro (Barth&Näsholm, 2005). MI, slik jeg ser, det bygger implisitt på holdninger som understreker betydningen av motivasjonskraften i en positiv relasjon, noe forskning som ikke spesifikt er relatert til MI også understreker (Drugeli, 2012; Buland et al.; Nordenbo et al).

4.0 Metode - en kvalitativ studie

Hvilken forskningsmetode som velges er blant annet avhengig av det eller de spørsmål som stilles. I vid betydning kan forskningsmetode sees på som de teknikker forskeren bruker for å strukturere en studie, til å samle og analysere relevante data med tanke på de forskningsspørsmål som er stilt (Malterud,2013; Granskär&Höglund-Nielsen,2012). Forskningsdesignet som velges må inneholde en generell plan for hvordan studiet skal gjennomføres, og hvilke teoretiske rammer studiet bygger på. I en kvalitativ studie er fokus rettet mot menneskers opplevelser og erfaringer, og forskningstilnærmingen legger vekt på å skape forståelse av levd liv gjennom subjektive data (Malterud,2013; Johannesen, Tufte&Christoffersen,2010). Eller sagt på en annen måte; vi kan bruke kvalitative metoder for å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaring, opplevelser, tanker, motiver og holdninger. Denne undersøkelsen har fokus nettopp på elevers og læreres opplevelser og erfaringer innenfor skolekonteksten. Gjennom *dybdeintervju* med elever og intervju gjennom *Fokusgrupper* med lærere i Videregående skole ønsker jeg å få tilgang til deres unike kunnskap om skolehverdagen, spesielt få tilgang til deres forståelse av suksessfaktorer som bidro til at elevinformantene gjennomførte Vg1 med ståkarakter i alle fag.

For å skape en viss oversikt har jeg valgt å samle metoderefleksjon, herunder etiske refleksjoner, til slutt i dette kapittelet.

4.1 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Perspektivet som innebærer å undersøke individets livsverden slik de selv erfarer og opplever den er forankret i *fenomenologien*. Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», og menneskers erfaringer regnes som gyldig kunnskap (Lindseth&Norberg,2004; Kvale og Brikman,2012). Implisitt i dette ligger det en forståelse av at tingene og hendelsene fremstår som slik de oppfattes av sansene her og nå. Innenfor denne tenkningen vil oppfattelsen av

ulike fenomener danne utgangspunkt for vitenskap, og slik sett frembringe kunnskap som har relevans (Johanessen, Tufte & Cristoffersen, 2010; Lindseth & Norberg, 2004).

Jeg ønsker gjennom dette studiet å ta utgangspunkt i informantens egne historier, og derigjennom tydeliggjøre elev og lærerstemmene i søken etter forståelse. En fenomenologisk tilnærming forutsetter at forsker aktivt forsøker å sette til siden egen forforståelse i møte med data, også kalt *bracketing* (Malterud, 2013). Samtidig som Gadamer uttrykker det; «*vi møter aldri verden forutsetningsløst*» (Gilje & Grimen, 2011, s. 148). Dette understreker tanken om at forforståelse er en forutsetning for forståelse. Samtidig innebærer det at jeg i forskerrollen har et aktivt, refleksivt forhold til egen forforståelse slik at denne i minst mulig grad øver innflytelse på forskerprosessen (Malterud, 2011). I hvilken grad man mener at forforståelse kan settes til side, eller hvilke sider ved forforståelsen som er nødvendig for å forstå fenomenet som studeres varierer, mellom ulike retninger og ulike teoretikere. Denne variasjonen er knyttet til fenomenologi og hermeneutikk, hvor den hermeneutiske posisjonen argumenterer for at det eksisterer en uunngåelig og nødvendig forforståelse, og at denne skal tydeliggjøres i forskningsprosessen (Malterud, 2013).

Lindseth & Norberg (2004) argumenterer for en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i sin forskning, og understreker betydningen av å aktivt søke å være åpen på en slik måte at man unngår å trekke slutninger og bestemme seg for hvordan ting *er* i forkant av undersøkelsen og møter med informanter. I en slik «forståelsessfære» blir det viktig å unnlate å møte materialet med et forutbestemt teoretisk byggverk, men være åpen for at teori fremkommer underveis i prosessen. For nærmere redegjørelse av egen forforståelse henvises til kpt 4.9

I en kvalitativ studie vil forsker gjøre bruk av både beskrivelser og tolkninger. Som Malterud uttrykker det «*enhver beskrivelse er farget av tolkninger, og enhver tolkning bygger på beskrivelser*» (Malterud, 2013, s. 44). Dette utgangspunktet understreker at kvalitative forskningsmetoder kommer inn under hermeneutisk erkjennelsesteori. Hermeneutikk betegnes som fortolkningslære (Malterud, 2013). Lindseth og Norberg (2004) understreker at bearbeiding og fortolkning av tekst er uunngåelig i kvalitative studier. Fortolkningsprosessen representerer en stadig bevegelse mellom helhet, del, kontekst og egen forforståelse. Man lar betydningen av deler man har funnet i teksten belyse teksten som helhet, samtidig som teksten som helhet påvirker forståelsen av delene. Denne prosessen betegnes som den *hermeneutisk*

sirkel, og pågår til man opplever å forstå teksten som sammenhengende og konsistent (Johannessen et al., 2011; Kvale, 1983).

I dette prosjektet ønsker jeg å legge til grunn begge disse perspektivene, uten å rendyrke noen av dem. Fra fenomenologien ønsker jeg å legge til grunn informantens forståelse og «stemme», samtidig vil jeg gjennom den hermeneutiske sirkel i tolkningen pendle mellom deler og helhet etter søken på å forstå sammenhengen og konsistensen i materialet. Med utgangspunkt i forskjellene som finnes mellom det rent deskriptive og det fortolkende i kvalitative metoder har det utviklet seg metoder som vektlegger de ulike perspektivene i ulik grad, og med ulik betoning (Kvale, 1983; Lindseth & Norberg, 2004). Lindseth og Norberg (2004) har vært en viktig inspirasjonskilde når jeg har kommet frem til at jeg i dette prosjektet vil legge til grunn en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

4.2 Intervju

Jamfør Malterud (2013) er målet med et kvalitativt forskningsintervju å innhente opplysninger om informantens erfaringer, og at intervjuet skal åpne for kunnskap som er forankret i informantens livsverden. «*Altså levende kunnskap slik den ser ut for den som lever det livet vi snakker om*» (Malterud, s.130, 2013). Malterud (2013) understreker «rikdommen» av kunnskap som kan frembringes gjennom intervju, og at intervjuer gjennom sin måte å lede samtalen på søker å få frem konkrete beskrivelser som tydeliggjør informantens forståelse. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv med utgangspunkt i hans/hennes eget perspektiv. Kvale og Brinkmann (2012) ser det kvalitative forskningsintervjuet som en aktiv prosess hvor kunnskap produseres og skapes i samtalerelasjonen mellom intervjuer og den intervjuede. Det er gjennom intervjuet jeg som forsker skal «hente» empirien, og hvordan jeg gjør denne jobben vil kunne ha betydning for resultatet. Dette understreker betydningen av forskers kompetanse og håndverksmessige dyktighet i intervjusituasjonen, som igjen vil påvirke kvaliteten på den kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkman, 2009).

Jeg ønsker i denne undersøkelsen å benytte to ulike metoder; *dybdeintervju* med elever, og intervju i *Fokusgrupper* med lærere. Begge intervjuformene bygger på en tilnærming hvor intervjuet har en retning, men samtidig skal legge til rette for å få frem meningsmangfold som kan belyse problemstillingen. Informantene må derfor rekrutteres målbevisst i den forstand at

de må besitte kunnskap og erfaring om tematikken som undersøkes. Gjennom intervju med elever og lærere ønsker jeg på ulike måter å få tilgang på kunnskap om et bestemt sosialt fenomen, *salutogene faktorer som synes å forebygger frafall i videregående skole*, ut fra aktørens egne perspektiver.

Intervjuene gjennomføres med bakgrunn i en utarbeidet temaguide hvor temaer som skal belyses fremkommer. Denne guiden er ikke ment å være absolutt, men mer være som en hjelp til å holde fokus og retning i samtalen. Det er viktig at guiden understreker åpenhet og brukes fleksibelt i møte med den enkelte informant (Kvale & Brinkmann, 2012; Johannessen et al. 2010). Vedlegg 4 og 5 viser temaguidene jeg benyttet som «veikart» i intervjuene jeg gjennomførte.

Jeg velger ulik metodisk tilnærming i forhold til informantgruppene med bakgrunn i at det vil gi meg som «ny» forsker nyttig erfaring, samtidig ligger det også en faglig betraktning til grunne for dette valget. Lærergruppene har allerede etablert en samarbeidsrelasjon gjennom arbeidet i felles klasse, og jeg finner det derfor spesielt hensiktsmessig å møte disse gruppevis i Fokusgrupper.

4.3 Dybdeintervju

Individuelle intervjuer har ulike benevnelser. Malterud (2013) bruker *dybdeintervju*, eller semistrukturert, intervju som betegnelse på intervjuetsettingen hvor det er en forsker og en informant. Det ligger implisitt i selve begrepet at denne en-til-en relasjonen innehar muligheten til en «dypere» informasjonsutveksling. Tematikk og problemstilling, samt relasjon mellom forsker og informant, vil være avgjørende for hvor «dypt» samtalen skal gå (Malterud, 2013).

Lengden på et dybdeintervju vil variere, avhengig av bl.a. mengde informasjon informanten har/ønsker å formidle. Når intervjuer opplever at temaet er «godt nok» belyst, at man har kommet til et meningspunkt, vil det være naturlig og avslutte (Malterud, 2013).

4.4 Fokusgruppeintervju

Gjennom et fokusgruppeintervju er det en gruppe informanter som *sammen* utvikler de kvalitative data. Deltagerne i en fokusgruppe er valgt fordi de har visse felles karakteristika som vedrører et bestemt emne. Det er gruppeinteraksjonen og det emnefokus forskeren har bestemt, som kjennetegner fokusgruppen (Malterud, 2012). Prosessene i fokusgruppen

foregår med utgangspunkt i forskerens, også kalt *moderators*, spørsmål og ledelse. Foruten moderator som leder gruppen anbefales det at det i fokusgruppen også er en observatør til stede som kan bistå moderator hvis nødvendig. Det kan være i form av å notere nonverbal kommunikasjon og samhandlingsmønstre i gruppen, bistå slik at alle informantene får komme til orde, eventuelt stille spørsmål hvis noe er uklart, og ellers være en tilstedeværende «hjelper» for moderator. Fokusgruppeintervju ligger mer opp til en «hverdagssamtale» enn hva et dybdeintervju gjør (Malterud, 2012).

Samhandlingen mellom deltagerne er essensiell, og intervjuet får derfor en annen karakter enn et dybdeintervju. Hensikten med intervjuet er ikke å oppnå konsensus, men å frembringe et rikt datagrunnlag om et bestemt tema. Ved å legge til rette for at informanter reflekterer og tenker høyt sammen kan ny informasjon og forklaringer fremkomme, som resultat av dynamikk og samspill i gruppen (Kvale & Brinkman, 2012; Malterud, 2012).

I litteraturen er det ulike tilnærminger i forhold til hvor «strengt» en fokusgruppe skal organiseres i henhold til antall deltagere, grupper og sammensetning. Det understrekes at det er fullt mulig å gjennomføre et gruppeintervju *inspirert* av fokusgruppeteknikk uten å måtte følge alle de ulike formelle kravene. Malterud (2012) understreker at det viktigste er at det rekrutteres deltakere som har noe å fortelle om temaet, og som i denne sammenheng kan belyse problemstillingen. Studiets karakter vil være avgjørende for sammensetningen av gruppen (Malterud, 2012). I dette prosjektet er fokusgruppene satt sammen av lærere som har undervist i samme klasse, og slik sett allerede har en relasjon til hverandre gjennom et lærerfellesskap i den aktuelle klassen.

Antallet i en fokusgruppe vil variere. Bryman (2012) sier at 4-12 kan være en mal. Malterud (2012) diskuterer antall grupper, og konkluderer med at hun oftest benytter 2 grupper for å samle nok empirisk materiale til prosjektet.

4.5 Utvalg

I tråd med undersøkelsens problemstilling er det naturlig å søke elev – og lærerinformanter fra den videregående skole. I utvelgelse av informanter har jeg lagt til grunn et strategisk, kriteriebasert utvalg. Et strategisk utvalg har som mål å rekruttere informanter med spesifikk erfaring og kunnskap, for på best mulig måte å kunne belyse problemstillingen (Malterud, 2011). En *kriteriebasert utvelgelse* innebærer at informantene er valgt ut etter konkrete

kriterier for å sikre at det strategiske utvalget så langt som mulig kan bidra til å belyse problemstillingen (Johannesen et al., 2010).

Rekruttering av informanter

I rekruttering av informanter til denne undersøkelsen har jeg hatt et nært samarbeid med Hedmark fylkeskommune, avdeling for Videregående opplæring (VO). Gjennom sine databaser har de identifisert aktuelle skoler og klasser i henhold til oppsatte kriterier. Informasjon om prosjektet ble sendt aktuelle skoler via VO. Hvorvidt de aktuelle skolene v/ rektor har ønsket å delta i prosjektet er avtalt direkte med VO, videre har rektor på bakgrunn av gitte kriterier avklart med elever og lærere om deltagelse i prosjektet.

Kriterier for valg av skoler

Med utgangspunkt i gjennomføringsstatistikken for skoleåret 2012/13 ble aktuelle Vg1⁷ klasser på Yrkesfaglig studieretning identifisert. Kriteriene som ble satt var:

- Lavest mulig grunnskolepoeng⁸, maks 35 poeng i gjennomsnitt for hele klassen
- Høy gjennomføringsgrad⁹ ved avslutning på Vg1.
- Klassens score på Elevundersøkelsen¹⁰ samme vår ble tillagt betydning, men var ikke avgjørende. Høy score innebar god trivsel, godt klassemiljø, godt læringsklima etc.
- Det skulle søkes å rekruttere 2 klasser fra forskjellige skoler og studieprogram på Yrkesfaglig studieretning.

Kriterier for elevutvelgelse

To elever fra hver skole rekrutteres til intervju ut fra følgende kriterier:

- Grunnskolepoeng under 30
- Ståkarakter i alle fag fra Vg1, våren 2013
- Være elev i en Vg2¹¹ klasse ved den valgte skole skoleåret 2013/14
- Alder: 17 – 19 år.

⁷ Vg1: en betegnelse på første klasse i videregående skole

⁸ Grunnskolepoeng utregnes som gjennomsnittskaracteren for alle fag ved avslutning i 10. klasse x 10.

⁹ Gjennomføringsgrad sier noe om hvor stor prosentandel av klassen som fikk ståkarakter i alle fag

¹⁰ Elevundersøkelsen: Brukerundersøkelse hvor elever i grunnskole og videregående skole kan si sin mening om læring og trivsel i skolen. Obligatorisk for alle skoler i 7., 9. kl. og Vg1. Hedmark Fylkeskommune gjennomfører us på alle klasstrinn i videregående skole. (Utdanningsdirektoratet og Hedmark Fylkeskommune)

¹¹ Vg2: en betegnelse på andre klasse i videregående skole

Kriterier for grunnskolepoeng er satt til under 30 med bakgrunn i at statistisk er lave grunnskolepoeng en av de mest iøynefallende årsaker til frafall i videregående skole (Hernes, 2010; Falch, Borge, Lujala&Nyhuus,2010;2008; Sandnes, 2013). Det antas at nettopp denne gruppe elever, med lave grunnskolepoeng, men god gjennomføring kan bidra med nyttig informasjon og erfaringsdeling i forhold til den enkeltes suksesshistorie på Vg1.

Kriterier for lærerutvelgelse

En lærergruppe, hver på 5 deltagere, rekrutteres fra hver skole til en fokusgruppe ut fra følgende kriterier:

- Underviste i den aktuelle Vg1-klassen skoleåret 2012/13.
- Jobber fortsatt som lærer ved skolen
- Minimum 3 programfaglærere¹², minimum 1 fellesfaglærer¹³

Kriteriet om å rekruttere lærere fra de ulike fagområdene anses interessant fordi den ulike vektingen av tilstedeværelse i klassen i seg selv kan frembringe interessante data. Videre understreker myndighetenes satsning på prosjektene NY GIV¹⁴ og FYR¹⁵ at det er fellesfagene som representerer den største utfordringen i forhold til fullføring for denne elevgruppen. Her synes samarbeidet mellom yrkesfag - og fellesfaglærere å kunne være forskningsmessig interessant i forhold til problemstillingen.

4.6 Undersøkelsens deltagere

Informantene ble rekruttert fra to skoler og fra ulike program, henholdsvis Vg1 Helse -og oppvekstfag (HO) og Vg1 Bygg –og Anleggsgfag (BA). Jeg hadde ingen kontakt med informantene i forkant av intervjuene.

¹² Programfag: de fagene som relateres direkte til det fagspesifikke på det aktuelle programmet. Programfag utgjør 23 undervisningstimer/uke

¹³ Fellesfag: matte, naturfag, engelsk, norsk og gym. Fellesfag utgjør 12 undervisningstimer/uke

¹⁴ NY GIV: Et prosjekt initiert av Kunnskapsdepartementet. 10% av alle elever i hver 10. klasse med grunnskolepoeng lavere enn 30 ved 1. termin i 10. klasse får et frivillig tilbud om spesiell oppfølging siste halvdel av 10 kl. og i overgangen til videregående skole.

¹⁵ FYR: Fellesfag-yrkesretting-relevans. Et prosjekt initiert av Kunnskapsdepartementet. Fokus på å yrkesrette fellesfagene slik at fellesfag og programfag i større grad gir sammenheng og relevans for elevene.

Elevinformantene

Totalt 4 elever deltok, 2 gutter og 2 jenter. Alle oppfylte de oppsatte kriterier, og grunnskolepoengene for alle lå mellom 23 og 25. Dette var den eneste kunnskapen jeg hadde om elevene før jeg møtte dem.

Fellestrekk i elevenes livshistorier

Informantenes bakgrunn som kom frem underveis i intervjuet tydeliggjorde flere likhetstrekk i deres liv og historier.

Fellestrekk:

- 3 av 4 kom fra hjem hvor mor og far ikke bodde sammen
- Alle hadde minst en foresatt som hadde vært langtidssykemeldt, eller var uføretrygdet
- Ei vanskelig skoletid helt fra barneskolen av
- Negative møter med enkeltlærere
- Alle 4 hadde vært en del av NY GIV-prosjektet i 10.klasse
- Alle hadde kommet inn på det programmet på Vg1 som de hadde som førstevalg

Jeg tenker at dette bakteppet av levd liv for disse ungdommene understreker konteksten og kompleksiteten de tar med seg inn i videregående skole, og som slik sett blir en viktig del «erfaringsryggsekken» eleven har med seg i møte med lærerne i den videregående skole. I intervjusituasjonen hadde elevene et stort behov for å snakke om sitt levde liv før videregående skole. Det kunne virke som om de først måtte få sette ord på det vanskelige som hadde vært i livet i sin alminnelighet, skolen spesielt, før de kunne starte på fortellingen om sin egen mestring og suksess på Vg1.

Selv om fokuset i undersøkelsen er salutogene faktorer, så tenker jeg at fellestrekkene informantene hadde med seg av faktorer som representerer sårbarhet er viktig for å gi et mest mulig fullstendig bilde av elevene. Elevens erfaringsbakgrunn vil også være deres referanse når de snakker med meg, og slik sett har den tidligere «skolehistorien» betydning for de dataene som fremkommer i dag. Elevene vil automatisk se suksessfaktorer i lys av negative erfaringer de har med seg i forhold til ikke å lykkes.

Lærerinformantene

Det skulle vise seg å bli vanskelig å rekruttere 5 lærere i hver gruppe. Jeg endte opp med henholdsvis 3 og 4 lærere, 4 kvinner og 3 menn. Begge grupper var representert med både fellesfaglærere og programfaglærere. Fellesfaglærerne underviste både på yrkesfaglig og

studiespesialiserende programmer, og alle jobbet fortsatt ved samme skole. I begge grupper møtte kontaktlærer¹⁶ for den aktuelle elevgruppen.

Ved BA hadde alle programfaglærerne i tillegg til pedagogisk utdanning fagbrev innenfor sine respektive fagområder i avdelingen. Denne fagkunnskapen er en forutsetning da lærerne jobber sammen med elevene ute på byggeplasser i PTF-faget¹⁷.

Lærergruppene representerte samlet vel 100 års undervisningspraksis i grunnskole og videregående skole.

4.7 Intervjusituasjonen – dybdeintervju og fokusgruppe

Intervjuene ble gjennomført i perioden november/desember 2013, og intervjuene ble gjennomført ved respektive skoler. Tidspunkt for intervjuene ble avtalt direkte via avdelingene. Det ble viktig for meg å tilpasse meg skolenes «indre liv», slik at tidspunktet skulle passe best mulig for informantene.

Jeg valgte å gjennomføre elevintervjuene før fokusgruppeintervjuene med lærerne. Dette fordi jeg ønsket å legge til rette for at elvestemmene skulle forbli mest mulig tydelig for meg gjennom hele intervjuprosessen.

Elevintervjuene

Elevinformantene fra BA ønsket å møte meg samlet. De kjente hverandre fra tidligere, og de gav uttrykk for at de syntes det var «greit» å kunne komme samtidig. De utdypet det med at det følte tryggere.

Det ble gjennomført individuelle dybdeintervju med elevene fra HO.

Intervjuenes varighet: 45 – 70 minutter.

¹⁶ Kontaktlærer erstatter den tidligere klassestyrer og har et hovedansvar for dialog med elev og oppfølging av skole-hjemsamarbeidet og samarbeid mellom elev og skole. Kontaktlærerfunksjonen er hjemlet i Opplæringsloven § 8-2.

¹⁷ PTF: Prosjekt til fordypning. I dette faget har elevene praktisk trening gjennom jobberfaring innenfor ulike yrker som programmet dekker.

Fokusgrupper

Jeg hadde observatør med i fokusgruppen på BA. Observatør var i forkant informert om prosjektet og hadde temaguiden for intervjuet tilgjengelig. Han satt litt tilbaketrukket fra gruppen, men samtidig så nære at han hadde god oversikt. Det ble notert underveis i intervjuet, og observatør stilte også spørsmål for å få klargjort noen utsagn. Observatør som skulle være med under intervjuet på HO ble syk. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet som planlagt, men uten observatør. Her hadde jeg med meg erfaringer fra det første fokusgruppeintervjuet, noe som bidro til at jeg hadde trygghet til å gjøre det alene. Denne gruppen bestod også av kun 3 deltagere, slik sett var den oversiktlig.

Hvert intervju varte i 55 – 70 minutter.

4.8 Analyseprosessens ulike faser

Transkripsjon

Med utgangspunkt i observasjon eller samtale omformes den uttrykte virkeligheten til tekst og den kvalitative analysen forutsetter at informasjonen er sammenfattet på en måte som gjør stoffet håndterlig og forståelig (Kvale & Brinkman, 2009, Malterud, 2013). I prosessen med transformasjon fra tale til tekst valgte jeg som første steg å høre gjennom hele intervjuet. I etterkant skrev jeg ned det jeg tenkte var hovedpunkter, samt at jeg forsøkte å reflektere over egen rolle i samspillet med informantene. Dette noterte jeg fortløpende ned. Dette gjorde jeg samme dag som intervjuet ble gjennomført. Det bidro til at jeg på mange måter fortsatt hadde intervjuet i kroppen, og jeg tror at dette rent intuitivt hjalp meg til å fokusere på det umiddelbare, her - og- nå opplevelsen. Jeg tenker at dette «utenfra perspektivet» var nyttig for meg i forhold til egen bevissthet, og egen læring.

Analyse

Hensikten med studiers analyse er å bygge bro mellom rådataene og resultatene gjennom fortolkning og sammenfatning av materialet (Malterud, 2013). Videre må dataanalysen skje på en måte som sikrer gjennomsiktighet slik at andre enn forsker selv kan følge analysen og på bakgrunn av det forstå konklusjoner som blir trukket. *«En gjennomarbeidet og veldokumentert analyse er i midlertid det som skiller den vitenskapelige tilnærmingen fra overfladisk «synsing» (Malterud, 2013, s. 91).*

Analysen innenfor kvalitativ forskning vil kunne variere, men hovedhensikten vil uansett metode bygge på prinsippet om dekontekstualisering og rekontekstualisering. I denne prosessen sees deler og helhet i sammenheng (Malterud,2013). Jeg har valgt å gjøre en innholdsanalyse for å systematisere og bearbeide dataene. I dette arbeidet har jeg lagt til grunn Granheim og Lundemans (2004) matrise for analyse. Dette er en analyseprosedyre som brukes mye i Skandinavia, og slik sett er den velkjent, og også anerkjent rent metodisk.

Med utgangspunkt i rådata velges de ulike *meningsenheter* ut. Dette er meningsbærende deler av teksten, og relateres til oppgavens problemstilling. Størrelsen på meningsenhetene vil variere, men de må være håndterlig i den videre analyseprosessen. Gjennom kondensering, en prosess som komprimerer teksten uten å endre meningsinnholdet, utledes *kondenserte meningsenheter*. For å gjøre dataene enda mer håndterbare abstraheres de kondenserte meningsenhetene til *koder*. Siste del av bearbeidelsen av data skjer gjennom utvikling av *kategorier*. Her sammenfattes og systematiseres koder med beslektet meningsinnhold. Avhengig av datagrunnlaget kan det være hensiktsmessig og gå via underkategorier før endelig kategori fremkommer (Granheim og Lundemans,2004).

Jeg har i arbeidet etterstrebet å følge trinnene som Malterud (2013) beskriver:

1. Få et helhetsinntrykk.
2. Identifisere meningsdannende enheter.
3. Abstrahere de meningsdannede enhetene.
4. Sammenfatte betydningen av dette.

For å dokumentere og synliggjøre hvordan jeg jobbet meg gjennom intervjuene, fra meningsenheter til kategorier for å få frem empirisk datagrunnlag, viser jeg en sekvens av innholdsanalysen. Jeg valgte å ikke bruke underkategorier da jeg følte at det var håndterbart å gå direkte fra kode til kategori.

Som et eksempel kom jeg med bakgrunn i råmaterialet etter hvert frem til 24 ulike meningsenheter som til slutt ble kategorisert som *Forutsigbarhet og tydelighet*, her synliggjort gjennom 7 meningsenheter.

Meningsenheter	Kondenserte meningsenheter	Kode	Kategori
<p>Gro: Viktig at lærer er bevisst på å ikke la elvene lage grupper selv, for da blir det alltid noen som blir utstøtt.</p> <p>Gro: Det er viktig for meg at oppgavene og det vi skal gjøre er tydelig. Hvis ikke blir det bare rot, også blir det stress og jeg blir forvirret.</p> <p>Anne: Og lærer må bidra til at det er mest mulig stille. Jeg er avhengig av arbeidsro, selv om jeg prater en del selv. Det er viktig at alle lærere har de samme regler</p> <p>Stian: For å skape mer ro og orden i klassa bør det være tydeligere hvordan de vil ha det, også må dem (lærerne) følge opp, rett og slett.</p> <p>Ola: Også må lærerne følge opp det de sier. For når vi starta i fjor sa de at de kom til å gi anmerkninger uansett. Det starta, kanskje fikk du 3 anmerkninger først i året, men så ga dem opp resten av året.</p> <p>Ola: Ja, for det er viktig at de (lærerne) også kan være strenge og sette grenser. På byggfag er det mange elever med mye uro i kroppen og uten grenser blir det bare kaos.</p> <p>Stian: Også må vi vite hva vi skal gjøre i timene, ikke bare sitte og ikke vite noen ting. Da blir det bare bråk</p>	<p>Viktig at lærer setter sammen grupper slik at ingen blir utstøtt</p> <p>Viktig at oppgaver og det vi skal gjøre er tydelig slik at jeg slipper å bli stresset og forvirret</p> <p>Jeg er avhengig av arbeidsro, og lærerne må bidra til at det er arbeidsro, vi må ha regler som alle følger</p> <p>For å skape mer ro og orden må lærerne være tydeligere og de må følge opp</p> <p>Følge opp med anmerkninger, ikke bare i starten</p> <p>Lærerne må kunne være strenge og sette grenser, hvis ikke blir det fort kaos på bygg fag for det er mange elever med uro i kroppen</p> <p>Vi må vite hva vi skal gjøre i timene, hvis ikke blir det bare bråk</p>	<p>Lærerstyrte grupper forebygger utstøting av elever</p> <p>Tydelighet forebygger stress og forvirring</p> <p>Lærerne må ha samme regler og de må bidra til at det blir arbeidsro.</p> <p>Tydelighet skaper mer ro</p> <p>Viktig regelbrudd følges opp med konsekvenser.</p> <p>Grenser er viktig spesielt for elver med mye uro</p> <p>Viktig å vite hva timen skal inneholde</p>	<p>Forutsigbarhet og tydelighet</p>

Mitt råmateriale bygger på vel 5 timer med intervjuer, og således representerer det en håndterlig mengde data. Jeg valgte innledningsvis i analyseprosessen å fokusere på helheten. Jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger, og leste de transkriberte intervjuene i sammenheng. Dette satte meg i stand til tydeligere å se hvilke deler av materialet jeg skulle konsentrere meg om. Implisitt i dette arbeidet ligger det en filtrering av informasjon som er helt nødvendig for å kunne skape en viss konsistens og håndterbarhet i forhold til informasjonen (Granheim og Lundeman, 2004; Malterud, 2013).

Prosessen med bearbeiding av data for å komme frem til kategorier har vært utfordrende. Jeg har pendlet frem og tilbake, vurdert helhet opp mot delene, og forsøkt å fastholde informantenes stemme gjennom arbeidet. Jeg erfarte at jeg underveis i prosessen prøvde meg frem, og de ulike kodene var i stadig endring. Mange av meningsenhetene kunne passe inn i ulike koder, og nettopp det at jeg gav meg tid til å grave meg ned i materialet og tillate meg å ikke være skråsikker, tror jeg har vært nyttig. Det synliggjør også at denne delen av forskningsprosessen i stor grad påvirkes av forsker. Slik sett føler jeg at analysen har vært en dynamisk prosess. Som Giorgi uttrykker: «... *formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantens erfaring og livsverden innenfor et bestemt felt. Vi leter etter essensen eller de vesentlige kjennetegn ved de fenomenene vi studerer og forsøker å sette vår egen forforståelse i parentes i møte med data*» (Malterud, 2013, s. 97).

Ytterligere kondensering av dataene var nødvendig i forhold til presentasjon av funn. Jeg fant det krevende å skulle velge ut hvilke utsagn som skulle få endelig plass i presentasjonen. Jeg opplevde at informantene gav mye relevant informasjon, og jeg hadde med bakgrunn i disse et stort antall relevante meningsenheter å velge mellom. Nærheten jeg etter hvert hadde utviklet til stoffet bidro til at denne utvelgelsen følte til dels smertefull, men nødvendig.

Gjennom hele prosessen har jeg ønsket å holde meg så tett opp til de opprinnelige rådataene som mulig. Jeg har etterstrebet å bruke informantenes egne ord, slik at deres stemme skal gjennomsyre analysen. I analyseprosessen har jeg valgt å bruke beskrivelser på kategoriene som har utkrystallisert seg så nært opp til informantenes uttalelser som mulig. Dette for å befeste informantens perspektiv og stemme. Malterud (2011) understreker betydningen av at forsker behandler informantenes egne historier med stor grad av lojalitet.

Jeg har valgt å analysere datagrunnlaget fra elevinformantene og lærerinformantene hver for seg. I drøftingen vil jeg se dataene i sammenheng, og med bakgrunn i problemstillingen se om funnene har sammenheng, utfyller hverandre.

4.9 Metoderefleksjon

Jeg velger å samle refleksjoner og etiske betraktninger rundt undersøkelsen samlet i dette kapitlet. Dette for å tydeliggjøre og fremheve vurderinger som er gjort underveis i prosessen, noe som vil kunne styrke undersøkelsens *intersubjektivitet* (Malterud, 2013).

I all forskning er det helt sentralt at forskningsetiske retningslinjer ligger til grunn gjennom hele forskningsprosessen, noe som vil bli tydeliggjort.

Jeg har spesielt valgt å knytte refleksjoner til intervju, transkribering. Dette med bakgrunn i at jeg her jobbet «tett» inn på stoffet, og det var nødvendig med fortløpende avveining og veivalg. Min egen forforståelse vil bli drøftet. Som Malterud (2013) henviser til er forsker en utvelgende aktør, og de data som fremkommer og brukes er ikke uavhengig av forskers forhåndsopfatning.

Forskningsetiske retningslinjer

Det spesielle med kvalitative studier, spesielt intervjuer, er at det handler om møter mellom mennesker. Det påhviler derfor forsker et stort ansvar i forhold til å skape en atmosfære hvor deltakeren kjenner seg trygg uten å føle seg invadert eller presset (Malterud,2012). «*Etiske problemer i intervjuforskning oppstår spesielt på grunn av de komplekse forhold som er forbundet med å utforsk menneskers privatliv og legge beskrivelser ut i det offentlige*» (Kvale&Brinkman,2009, s.80). Måten jeg behandler og bearbeider data på innehar mange etiske implikasjoner.

Det er utarbeidet sentrale prosedyrer for å ivareta etiske grunnprinsipper i all forskning. Her henvises det til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Her slås det bl.a. fast at all forskning som relateres til mennesker skal arbeide med utgangspunkt i grunnleggende respekt for menneskeverdet og respektere individets integritet, frihet og medbestemmelse. Dette innebærer informert og fritt samtykke til deltagelse. Forskning skal søke å unngå skade og belastninger for enkeltindivider eller grupper (De nasjonale forskningsetiske komiteene,2006). Helsinkideklarasjonen bygger på et sett etiske retningslinjer som benyttes i internasjonal forskning, spesielt knyttet til medisinsk forskning (World Medical Association, 1964). Hovedmålet er å unngå etiske overtramp overfor enkeltindivider og grupper. Det er grunn til å understreke at disse etiske retningslinjene stadig har blitt revidert i takt med bl.a. den medisinske og teknologiske utviklingen, noe som understreker det dynamiske

perspektivet i forhold til forskningsetikk. Det tydeliggjøres at det forskningsetiske ansvaret til enhver tid påhviler forsker.

Prosjektet er i sin helhet godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, vedlegg 1

Konfidensialitet:

Private data som identifiserer informantene skal ikke offentliggjøres. I arbeidet med dette prosjektet er det ikke lagret personopplysninger, skriftlig eller på lydfil, som kan identifisere informantene. Lydfiler med tale ble lagret forskriftsmessig til etter transkribering, hvor de så slettes. I transkriberingen ble navn erstattet med NN.

I oppgaven vil det ikke fremkomme opplysninger som kan identifisere skole eller informanter. I Analysen benyttes det fiktive navn på elevene, og noen opplysninger er også utelatt for å sikre konfidensialiteten ved at informantene ikke skal kunne gjenkjennes. I forhold til lærerinformantene er det bevisst utelatt konkret fagbakgrunn.

I utvelgelsen av skoler og informanter bistod Hedmark Fylkeskommune, VO ved å ta direkte kontakt med de aktuelle skolene v/ rektor for å få avklart hvorvidt det var ønskelig å delta i prosjektet eller ikke. Det var skolen, med utgangspunkt i satte kriterier, som spurte aktuelle lærere og elever. Jeg hadde derfor ikke kunnskap om hvem informantene var før jeg reelt møtte dem. Dette tenker jeg også styrker konfidensialiteten.

Unngå skade: Det etiske prinsippet om *velgjørenhet* innebærer at risiko for på noen måte å skade informantene bør være lavest mulig. Dette innebærer at forsker må reflektere over mulige konsekvenser, både i forhold til enkeltindivider og gruppen de representerer.

I mitt prosjekt er det fokus på salutogene faktorer i skolen, slik sett er det grunn til å tenke at det ikke er en tematikk som kan skade, i første rekke eleven, men dette gjelder også lærerne. Elevene som rekrutteres tilhører på mange måter en potensiell, marginalisert gruppe; «De som ikke fikser skolen.» Kvale & Brinkmann (2012) beskriver at det i relasjon mellom forsker og informant er viktig å unngå en kvasiterapeutisk relasjon. Jeg tenker at dette er en problemstilling jeg aktivt må forholde meg til. Gjennom mange år som samtaleterapeut har jeg tilegnet meg kunnskap som kan bidra til at jeg får informantene til å si mer enn det som i etterkant føles riktig. Jeg tenker dette kan være mest aktuelt i dybdeintervjuene.

Hovedbegrunnelsen for å velge dybdeintervju med elevene var et ønske om i størst mulig grad å sikre at jeg klarte å ivareta eleven på en god måte under intervjuet. Utgangspunktet er at jeg ikke hadde noen informasjon om eleven før intervjuet. Jeg tenker at elevens fortelling og refleksjon kan innebefatte elementer som *kan* være personlig, og det blir viktig at intervjusettingen ivaretar det personlige aspektet. Da jeg heller ikke kjenner noe til elevens relasjonelle forhold til hverandre fant jeg det mest hensiktsmessig at jeg planla å gjennomføre dybdeintervju.

Som beskrevet i 4.6 hadde elevene et stort behov for å snakke om «vondter» i eget liv før vi kunne rette fokus mot suksesshistoriene og det salutogene perspektivet, som er oppgavens hovedfokus. I ettertid ser jeg at det var fornuftig å invitere til individuelle intervjuer, selv om 2 elever valgte å være sammen. Det var deres eget valg, og jeg forsikret meg ved å gjenta spørsmålet om det var greit å være sammen før vi begynte. Jeg spurte også underveis om de opplevde det ok å være sammen, og gav åpning for at de kunne dele seg hvis det skulle bli ønskelig.

Kvale&Brinkman (2009) tar til orde for at et kvalitativt forskningsintervju kan oppleves både berikende og stimulerende for intervjupersonen. Jeg opplevde at elevene ga udelt positive tilbakemeldinger på å få delta i prosjektet, og de uttrykte tilfredshet med at de kunne få bidra til å gjøre meg klokere. De gav uttrykk for at det var fint å snakke sammen på denne måten, og spesielt en elev uttrykte overraskelse over hvor mye hun egentlig hadde mestret i løpet av et skoleår. Oppsummert tenker jeg at de 4 elevene forlot intervjuet med rak rygg, og en visshet om at de hadde fått til mye som var viktig for dem i løpet skoleåret på Vg1.

Frivillighet:

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det skal kun benyttes informanter med samtykkekompetanse, og som på egne vegne kan bestemme om de ønsker å delta. Det er et etisk ansvar og sikre at informanter føler at de fritt kan velge om de ønsker å delta eller ikke (Forskningsetiske komiteer, 2006).

På samme måte som i forhold til prosjektets konfidensialitet tenker jeg at ved at jeg som forsker ikke var den som direkte rekrutterer informanter i større grad fristilte informantene til å si ja eller nei til deltagelse. Jeg har vektlagt at det ikke skal pures på svar fra lærere som ikke hadde gitt svar om de ønsket å delta eller ikke. Skolen har gitt tilbakemelding om at alle elevene umiddelbart sa ja til deltagelse når de fikk spørsmål fra lærer.

Informert samtykke:

Etiske retningslinjer understreker at det skal utarbeides skriftlig informasjon om forskningsprosjektets formål og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, og hvordan data skal behandles og brukes. Deltaker kan på hvilket som helst tidspunkt trekke sitt samtykke. Samtykkeskjema med informasjon om prosjektet skal gjøres kjent for informantene i forkant av intervjuene, og signeres (Forskningsetiske komiteer, 2006).

Jeg valgte å sende samtykkeskjemaene, se vedlegg 2 og 3 til skolene i forkant av intervjuene slik at de kunne gjøre seg kjent med innholdet. Jeg utarbeidet to ulike samtykkeskjema, dette for å tilpasse informasjonen, spesielt med tanke på elevene slik at de kunne forstå hva de skulle skrive under på. Jeg hadde med nye eksemplarer som ble signert i forkant av at intervjuet startet. I forhold til elevene gikk jeg gjennom skjemaet muntlig for å forsikre meg at de hadde forstått innholdet. Alle signerte, og ingen har trukket sitt samtykke.

Egen forforståelse

Forforståelse omfatter de erfaringer, hypoteser, teoretiske referanserammer og faglige perspektiver forsker tar med seg inn i prosjektet. Forforståelse påvirker hele forskningsprosessen, fra ide i en innledningsfase til prosjektets slutt. Malterud (2013) fokuserer på forskernes rolle gjennom hele forskningsprosessen, og uttrykker;

«Spørsmålet er derfor ikke hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan.»
(Malterud,2013, s.37).

I all forskning er det av stor betydning at forsker har en kritisk, refleksiv holdning til egen forforståelse og ståsted i forhold til tematikk og forskningsfelt. Spesielt viktig er det i kvalitativ forskning, hvor forsker og informant i fellesskap, gjennom dialog og tolkning samskaper ny empiri (Malterud,2013). Dette blir spesielt fremtredende i intervjusituasjonen og analysen.

For egen del har jeg en velfylt erfaringssekk relatert til oppgavens tematikk, og jeg erkjenner at denne erfaringen har vært avgjørende for nysgjerrighet, engasjement og utholdenhet i forhold til arbeidsprosessen. Som lærer i videregående skole, yrkesfaglig studieretning, har jeg en stor nærhet i forhold til tematikken jeg har fordypet meg i, både erfaringsmessig og kunnskapsmessig gjennom formell kompetanse. Det er helt klart mange elevmøter i den praktiske arbeidshverdag som har skapt interesse og nysgjerrighet i forhold til hvem som

lykkes og ikke lykkes i den videregående skole, og ikke minst konsekvenser ved ikke å lykkes i skolesammenheng. Jeg har de siste 10 årene jobbet mye med voksenopplæring. Mange av de voksne jeg har møtt kan fortelle om en vanskelig skolehistorie, og mange av de unge voksne som kommer tilbake til videregående skole gjennom voksenopplæringen har tilhørt kategorien *fracfallselever*. Hovedmotivasjonen for de fleste har vært å få en fagutdanning som bidrar til at de kan kvalifiseres til en fast jobb. Å få ta del i deres «reise», og oppleve at de mestrer og får troen på seg selv, og at de frivillig velger å bruke tid på skolen har helt klart påvirket meg i den forstand at jeg tydelig ser hvor viktig gode skoleopplevelser er for elever, uansett alder. Jeg har erfart hvor sårbare mange av disse elevene har vært i møte med skolen igjen, og jeg ser betydningen av å skape et godt fundament for læring og motivasjon gjennom en god relasjon. Tilbake i tid jobbet jeg mange år i psykiatrien. Også her ble jeg kjent med mange historier om «tapte» skoleår, og utfordringer knyttet til skolehverdagen. Som mor til 3 voksne barn har jeg også kompetanse gjennom deres skolehistorie, på godt og vondt. Så min ryggsekk med forforståelse, og derigjennom interesse i forhold til tematikken i denne undersøkelsen, er på mange måter vevd sammen gjennom mange år.

Til tross for stor interesse for fagområde skole, har jeg ingen entydig oppfatning av årsakssammenhenger til fracfall, men ser at det er mange faktorer og synergier som ligger til grunn og påvirker skolehverdagen for den enkelte. Jeg er helt klart opptatt av relasjon lærer – elev, og har en tro på at det ligger mye kraft og styrke i en god relasjon. Dette perspektivet har helt klart påvirket mitt fokus i denne oppgaven. Videre er jeg nok godt forankret i den salutogene tenkningen, noe som har vært en motiverende faktor når jeg skulle bevege meg inn i problemområdet fracfall i videregående skole.

Slik har jeg jobbet med egen refleksivitet og forforståelse

Malterud (2013) anbefaler å skrive ned egen forforståelse så tidlig som mulig. Det å sette ord på egen forforståelse vil kunne bidra til økt bevissthet, samtidig er det lettere å skape litt avstand. Da tema for oppgaven var bestemt skrev jeg derfor ned tanker jeg gjorde meg, og fikk slik sett en viss oversikt over egne hensikter og eget ståsted. Dette var en nyttig «ryddeaksjon», og det tvang meg til å reflektere over eget ståsted. Underveis i prosessen har jeg flere ganger tatt frem og lest denne «redegjørelsen».

Tidlig i veiledningsprosessen med oppgaven ble egen forforståelse utfordret, noe jeg tenker kan være en kime til større bevissthet. For egen del var veiledning underveis nyttig i forhold til både et «utenfra» perspektiv, og ikke minst det å bli utfordret på egne veivalg og

oppfatninger. Nettopp denne bevisstgjøringen om egen forforståelse ble viktig, spesielt når temaguiden ble utformet, i intervjusituasjonen og i analyseprosessen. For stor nærhet til stoffet *kan* vanskeliggjøre kritisk refleksjon, og det ligger en fare i at man styrer prosessen på en slik måte at man får de svar man forventer (Malterud, 2013). «*Som man roper i skogen får man svar*» Det er viktig at informanten blir møtt med åpne spørsmål og at de kunne dele meninger og tanker uten at jeg la svarene i munnen deres. Her var det nyttig underveis i intervjuene å stoppe opp og sjekke ut at jeg hadde forstått riktig.

I møte med informantene er det viktig å være åpen for det som fremkommer, og gjennom hele forskningsprosessen ha stor lojalitet til det som blir uttrykt. Malterud (2013) understreker betydningen av refleksivitet, at vi erkjenner og har en aktiv holdning til vårt eget ståsted i forskningsprosessen. Refleksivitet kan i denne sammenhengen betraktes som en grunnleggende holdning vi tar med oss inn i forskningen (Malterud, 2013). Jeg har under hele prosessen, så langt jeg har evnet forsøkt å bruke egen forforståelse som en kilde til undring, mer enn et kart som skal følges.

Jeg opplever at jeg har hatt stor bevissthet i forhold til å skape gjennomsiktighet i de veivalg jeg har gjort underveis i prosessen, og håper at leser med bakgrunn i det kan følge mine «spor» og trekke sine konklusjoner med bakgrunn i dette.

Refleksjon rundt intervjusituasjonene

Kvale & Brinkman (2009) beskriver intervju som et håndverk, og at intervjuferdigheter læres nettopp gjennom å praktisere, gjennom intervjupraksis. Min egen «reise» som reiseleder gjennom 3 dybdeintervjuer og 2 fokusgruppeintervjuer har vært spennende og lærerikt. Å møte både elever og lærere gav meg en unik mulighet til å se ulike perspektiver, og ulikhetene gjorde at selv om tematikken var den samme, ble hver enkelt intervjusamtale veldig forskjellig. For å sortere og bearbeide informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene skrev jeg logg i etterkant av hvert intervju. Jeg kjente at mye berørte meg, spesielt elevmøtene var «sterke» i den forstand at elevene formidlet mye levd liv, på godt og vondt. For å skape en viss distanse før jeg startet med analysen tror jeg min egen skriveprosess i loggen var viktig. I etterkant av intervjuene tenker jeg at nettopp møte mellom forsker og informant, denne nærheten og samspillet som oppstår, er spennende og utfordrende. Den interpersonelle situasjonen et intervju frembringer understreker ansvaret intervjuer har i forhold til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet på en ansvarlig måte

(Kvale&Brinkman,2009). Underveis i samtalene stoppet jeg opp og sjekket ut at jeg hadde forstått riktig. Det kunne være i forhold til enkeltutsagn, eller gjennom oppsummeringer. I tillegg ble dette en måte å løfte frem informantens budskap på som bidro til nye refleksjoner og understrekninger.

Selve forskningsintervjuet er en ny erfaring for meg, samtidig har jeg gjennom utdanning og yrkeserfaring god kjennskap til samtaleteknikker, og som faglærer kjenner jeg den videregående skole fra innsiden. Dette tenker jeg var en styrke i intervjusettingen, og jeg kjente meg komfortabel og trygg i møte med informantene. Det bidro nok også til at jeg i stor grad evnet å tilpasse meg den enkelte informant. Jeg var trygg på temaguiden jeg hadde utarbeidet, og jeg klarte å ha den kun som et kart, i tilfelle jeg skulle «kjøre meg fast». Denne tryggheten jeg følte tror jeg også kan ha bidratt til at intervjuet ble preget av åpenhet og fleksibilitet.

Elevintervjuene

Jeg opplevde å møte svært engasjerte og reflekterte elever. De var rause med å gi meg tilgang til sine tanker og erfaringer. Når de etter hvert klarte å sette fokus på suksessfaktorer kunne jeg se at de rettet seg opp, hadde glimt i øyet, og ikke minst uttrykte de en tro på at de ville lykkes. Jeg kjente på ydmykhet i forhold til å få ta del i deres beretninger. Intervjuguiden var nyttig for meg i den forstand at jeg fikk hjelp til å fokusere på suksessfaktorer, de salutogene faktorene. Som beskrevet i 4.6 hadde elevene stort behov for å sette ord på negative skoleerfaringer før de kunne rette blikket mot suksessen de hadde opplevd forrige skoleår på Vg1. Elevene gav uttrykk for at det var fint å prate sammen om skole på denne måten. Jeg kunne kjenne på positiviteten som på mange måter spredte seg i rommet. Jeg opplevde at vi sammen klarte å skape en trygg atmosfære, og at elevene fikk en følelse av at deres erfaring og kunnskap er viktig. Jeg ser at det kunne vært nyttig å invitert elevene inn til en ny samtale for å sjekke ut at jeg hadde riktig forståelse av det de hadde formidlet. Videre kunne jeg fått nyttig tilbakemelding på intervjuprosessen og min rolle.

Kvale&Brinkmann (2009) løfter frem betydningen av det asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer, og at dette understreker betydningen av forskers etiske bevissthet og overvåkenhet. I eget kvalitativt studie blir dette svært aktualisert, spesielt i forhold til elevene jeg skal intervjuer. Med min egen faglige bakgrunn, samt i kraft av å være vesentlig eldre enn informantene, vil denne asymmetrien understrekes.

Fokusgruppene

Et felles kjennetegn på de lærerne jeg møtte var et stort og varmt engasjement for elevgruppene sine. Stemningen i fokusgruppene syntes å være preget av at lærerne hadde stor tillit til hverandre, og at de trivdes sammen som gruppe. Det var mye latter, og generelt virket det som om samarbeidet var preget av stor grad av konsensus og raushet i forhold til hverandre. Underveis i samtalen gav de støtte til hverandres synspunkter. På samme måte som i elveintervjuene opplevde jeg at denne positiviteten smittet over på meg. Å få dele tanker sammen med engasjerte lærere på denne måten gjorde meg klokere rent faglig, men ikke minst menneskelig.

Erfaring med å ha med observatør i fokusgruppen var udelt positivt. Spesielt i etterkant av intervjuet var det nyttig å kunne reflektere sammen over det som hadde skjedd i gruppen. Jeg fikk observatørens notater og refleksjoner slik at jeg har kunnet se på det i etterkant. Gjennom observatør fikk jeg nyttige tilbakemeldinger på egen rolle som moderator, noe jeg bl.a. hadde nytte av i senere intervju.

Refleksjon rundt transkribering

Malterud (2013) understreker at transkripsjon aldri kan gi noe annet enn et avgrenset bilde av virkeligheten. Prosessen fra tale til tekst vil alltid inneholde en form for filtrering, bl.a. vil ikke nonverbal kommunikasjon og klimaet i samtalen kunne festes til opptaket. Det ble derfor nyttig for meg å selv utføre transkripsjonen. Dette gjorde at jeg fikk stor nærhet til dataene, noe som skulle vise seg spesielt nyttig når jeg kom til analysen. Jeg valgte å skrive ordrett fra opptakene, og jeg valgte å skrive for hånd. I denne prosessen var det viktig for meg å kunne gå tilbake til det første råutkastet jeg skrev rett etter intervjuet. Det bidro til at jeg fikk en form for nærhet til intervjusituasjonen og konteksten når jeg jobbet med delene. I første omgang skrev jeg ned alt som ble sagt. I etterkant fjernet jeg det som ikke hadde noen relevans i forhold til problemstillingen. Malterud (2011) understreker at noen ganger er det viktig i skriftliggjøringen av tale å omformulere på en slik måte at informanten ikke settes i et dårlig lys. Med bakgrunn i dette aspektet valgte jeg i noen tilfeller å justere noen uttalelser rent språklig.

Jeg valgte å bruke ekstern sekretær til å renskrive min håndskrevne transkripsjon. Jeg hadde allerede stor nærhet til materialet, og så ingen begrunnelse for nytten av at jeg skulle utføre denne rene skriveoppgaven selv.

4.10 Studiets troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.

I forhold til et prosjekts troverdighet stiller dette høye krav til prosessens transparens og forskers refleksivitet og intersubjektivitet.

Å sikre god kvalitet på forskningsarbeidet er avgjørende, uansett om det er en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming. Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen blir det åpnet for mange forskjellige versjoner av virkeligheten, og alle kan være «sanne» (Malterud 2013). Jeg velger i denne sammenheng å bruke begreper «troverdighet», «pålitelighet» og «overførbarhet» som spesielt har utviklet seg innenfor kvalitativ forskning for å beskrive kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkman, 2009; Malteud, 2011).

Troverdighet

Troverdighet kan omhandle flere ting. Kan f.eks. forskningsresultatet gjenskapes av andre forskere? I forhold til denne undersøkelsen, hvor dataene bygger på informantens subjektive «livsverdenfortellinger», samt kunnskap som er fremkommet i relasjonen mellom informant og forsker, er det vanskelig å tro at eksakt samme resultat kan fremkomme i en annen undersøkelse. Desto viktigere er det at forsker, gjennom en nøye redegjørelse for veivalg gjort i forskningsprosessen, tydeliggjør hvordan empiri har fremkommet. Åpenhet og transparens vil styrke muligheten for at andre forskere kan reflektere og komme med innspill i forhold til de funn som offentliggjøres. Denne refleksiviteten kan styrke troverdigheten. Troverdighet handler også om hvordan informantenes ytringer blir ivaretatt, og forskers evne til å la informantens stemme og meninger få forrang fremfor egen forståelse (Malterud, 2011; Kvale & Brinkman, 2009)

Jeg kunne ha styrket dette gjennom at informantene fikk lese gjennom råmaterialet, noe det ikke ble gitt anledning til. Underveis i alle intervjuene stoppet jeg opp og spurte om jeg hadde forstått riktig. Videre oppsummerte jeg underveis, og etterspurte om jeg hadde oppfattet budskapet riktig. Dette er en måte å sikre at informantens stemme tydeliggjøres.

Veiledning har vært et viktig bidrag til at egen stemme og forståelse ikke har fått stå uimotsagt, og slik sett har det bidratt til nyttig refleksjon og bevisstgjøring underveis. Det har vært et viktig korrektiv under hele prosessen, men kanskje spesielt viktig under analysearbeidet hvor informantenes utsagn ble transformert fra rådata til koder.

Pålitelighet i en studie handler om at metoden som velges må tilpasses problemstillingen som undersøkes (Kvale&Brinkman,2009; Malterud,2011). Jeg tenker at kvalitative intervju ga meg tilgang på data som svarer på problemstillingen. Informantene ga gjennom sine betraktninger et rikt bidrag i forhold til hva de tenker om suksessfaktorer i forhold til gjennomføringen av Vg1-året. I dette prosjektet blir også kvaliteten på lydopptakene av intervjuene en del av påliteligheten, samt at transkriberingen er utført med stor grad av lojalitet til det som reelt er sagt, og at informantens stemme går som en rød tråd gjennom hele analysen (Kvale&Brinkman,2009). Påliteligheten til analysen beror på at funnene kan følges fra rådata til endelig kategori. (Kvale&Brinkman,2009). Ved å bruke Granheim& Lundmans (2004) matrise for innholdsanalyse synliggjøres trinnene i prosessen frem mot kategorier.

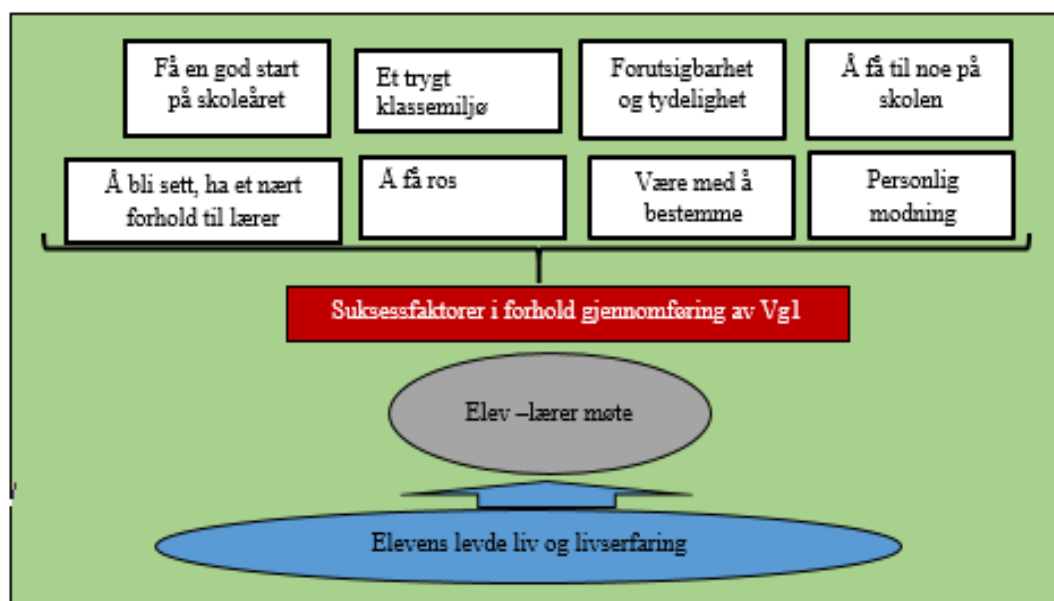
Overførbarhet handler om hvorvidt studiens resultater kan overføres til andre kontekster eller grupper (Granheim &Lundman,2004; Kvale & Brinkman,2009). Det er grunn til å anta at resultatene fra denne undersøkelsen kan være et bidrag i forhold til diskusjonen og videre forskning i forhold til frafallsproblematikk i videregående skole, og da med fokus på salutogene faktorer. Det er grunn til å tro at funnene som sier noe om hva som fungerer bra for de elevene jeg møtte, vil kunne overføres til andre klasser/skoler. Kvaliteten på det relasjonelle forholdet mellom elev og lærer som har vist seg å være betydningsfullt i denne undersøkelsen synes å ha relevans i skolesystemet rent generelt. Studier om frafall støtter betydningen lærer har som en sentral suksessfaktor (Hatti,2013; Nordenbo et al.; Drugeli,2011; Hamre&Pianta,2011; Linder, 2012).

5.0 Resultat

Med bakgrunn i analysen har jeg utarbeidet figurer som oppsummerer funnene i henholdsvis elev - og lærerintervjuene, for å tydeliggjøre helhetsbildet. Jeg velger å presentere disse hver for seg. Jeg velger å bruke navn (oppdiktede) på elevinformantene, dette fordi jeg opplever at ved å bruke navn får jeg en «tettere», og mer personlig relasjon til stoffet. Det blir lettere å huske stemningen og samhandlingen i relasjonen, noe som kan bidra til et jeg i større grad evner å beholde stemmen til informantene inn i det videre analysearbeidet.

5.1 Elevintervjuene

I figur 2 har jeg sammenfattet elevenes beretning og forståelse om viktige suksessfaktorer i forhold til gjennomføringen av Vg1. Suksessfaktorene bør sees i lys av elevens tidligere skoleerfaring da de på mange måter predikerer sårbarheten eleven bringer med seg inn på Vg1.



Figur 2 Elevenes forståelse av suksessfaktorer

Få en god start på skoleåret

Elevene har løftet frem starten på, og møte med videregående skole som et viktig tema. De uttrykker at det å begynne på Vg1 samlet sett var en positiv opplevelse, og at det å få en god start var viktig. Alle elevene hadde med seg ei historie om negative møter med skolen fra tidligere, og skolestarten på Vg1 ble derfor sammenlignet med disse erfaringene. Det er

tydelig at overgangen fra ungdomsskole til videregående skole representerer noe nytt og ukjent, og elevene husket godt hvordan den første tida på Vg1 var, og hvor viktig det var i ettertid at det ble en positiv opplevelse. Flere grudde seg, og gav uttrykk for at det var mange følelser i sving i forhold til å skulle begynne i ei ny klasse. Som Anne sa;

«Første skoledag ... det var skummelt, jeg hadde klump i magen Skikkelig skummelt å sitte i et nytt klasserom der man ikke kjente noen».

De som kjente noen de skulle gå i samme klasse med, understreker at dette opplevdes som en trygghet.

Lærers tydelighet og lederskap i klasserommet de første ukene løftes frem som viktig for å skape trygghet og bli kjent. Gruppearbeid i starten, hvor gruppesammensetning stadig skiftet bidro til at alle ble kjent med hverandre, noe som skapte både trygghet og tilhørighet. Faste plasser og lærerstyrte grupper bidro til at alle ble inkludert, noe som var vesentlig. Gro og Anne sier det slik;

«Det var ganske positivt at lærerne hadde bestemt plass på forhånd, for da måtte vi snakke litt med dem vi satt nærmest, og da gikk vi ikke til dem vi kjente, og da ble det ikke «klikker» med en gang».
«Viktig at lærer er bevisst på å ikke la elevene lage grupper selv, for da blir det alltid noen som blir litt utstøtt».

Anne forteller at hun på ungdomsskolen ofte erfarte at ingen ville ha henne med på gruppe. Nettopp fordi Anne hadde med seg denne erfaringen ble lærerstyrte grupper viktig for henne, spesielt i oppstartsfasen. Hun gjorde nye, positive erfaringer, og gammelt mønster ble brutt. Hun uttrykker at det å slippe å ikke bli valgt, slippe å være den som ingen egentlig vil ha med, var ganske avgjørende for at hun opplevde skolestarten som positiv.

Trygt klassemiljø

Det varierer hvordan elevene opplever klassemiljøet, spesielt i forhold til arbeidsro. Men alle sier noe om viktigheten av et trygt klassemiljø, og at de følte en positiv tilknytting. Elevenes utsagn understreker betydningen av å føle seg sett, og bli støttet av medelever.

Ola: «... det var helt bråkete der, og det var ikke noe styring. Det var flere elever som ikke holdt fred i det hele tatt», samtidig sier han «... om du bryr deg om karakterer eller ikke kommer på et fett. Du er liksom støtta av alle uansett».

Gro: «... det var helt avgjørende måten klassen tok imot meg på. Jeg følte meg trygg og velkommen ... det redda meg».

Å få ros

Elevene sier mye om viktigheten av å mestre, og hvordan dette påvirker motivasjonen til videre arbeid. Fortellinger om mestring i skolesammenheng representerer en ny erfaring for ungdommene, og de uttrykker at det å få til arbeidsoppgaver og lykkes med det de gjør har vært viktig når de skal forklare hvorfor Vg1 ble et skoleår hvor de fikk til mye. De fokuserer på viktigheten av tilbakemeldinger og ros, og at ros er en viktig forsterker.

«Når jeg får positive tilbakemeldinger får jeg mestringsfølelse, som gjør meg gladere og mer positiv».

Også praksisfeltet og praktisk arbeid som en del av skolehverdagen innehar mange muligheter for nye mestringsarenaer. Ola husker godt i fjor da han ble kalt «muremester`n», han smilte og virket stolt da han fortalte;

«Han lærer`n som vi hadde sa flere ganger muremester`n, og det var litt moro, og det motiverte selvfølgelig når du fikk høre at du jobba ordentlig.

Å komme inn i et miljø hvor det var forventning om deltagelse og innsats var positivt. Elevene ble utfordret innenfor trygge rammer i et klassemiljø som ble opplevd som støttende. Første uka på Vg1 opplevde Gro for første gang gjennom hele sin skolekarriere å klare å gjennomføre et muntlig fremlegg for klassen. Dette er den episoden hun husker best fra Vg1.

«Jeg husker veldig godt den første uka på Vg1 da fikk jeg 5`er på første fremlegget jeg hadde fremfor hele klassen. Jeg har aldri før hatt et eneste fremlegg for klassen noen gang jeg. Også fikk jeg 5, jeg var helt sjokka og kunne ikke tro det!»

Historiene de forteller understreker betydningen av at lærer ser de små fremskrittene de gjør. I løpet av skoleåret hadde flere av elevene møter med foreldre og skole. Også på disse mer formelle møteplassene for elevene understrekes betydningen av at det positive også må løftes frem og gis anerkjennelse, selv om det er utfordringer å jobb med. De sier noe om å kunne gå ut fra møter med rak rygg og en følelse av å mestre noe. Som Anne uttrykker det:

«Når NN også sa positive ting følte jeg i alle fall at jeg mestra noe ... nå ser jeg også ei gladjente ... ikke bare ei det er noe negativt med»

Etter hvert som elevene tidlig begynte å få positive tilbakemeldinger på mestring, og atferden i forhold til skolen endret seg, begynte både eleven selv og foreldre å få tro på at han/hun ville kunne lykkes. Forandringen ble bl.a. synlig i form av karakterer, og ikke minst at eleven begynte å stå opp selv om morgenen for å reise på skolen. Troen på at «dette vil jeg klare» er en følelse som gradvis har utviklet seg, både hos elev og dem hjemme. Stian trodde egentlig

ikke han ville lykkes med skolen noen gang. Helt siden 2. klasse har han følt at skolen har vært vanskelig, og at han ikke har «fikset» det. Han fikk tidlig merkelappen «håpløs». Etter hvert utover høsten på Vg1 endret dette seg.

«... trodde egentlig ikke jeg skulle få til noe i livet ... trodde jeg bare skulle bli en kødd. Begynte å ta meg sammen og få til ting, få ros ... begynte å tro at jeg faktisk kan ... egentlig ganske moro når det begynner å gå bra ... og mamma hun har et helt annet syn nå, for første gang på mange år får jeg skryt ... nå tror også hun at jeg vil greie det».

Å få til noe på skolen

Elevene sier mye om betydningen av at lærer tar hensyn til den enkelte eleven, og at det er aksept for at de lærer på forskjellige måter, og i ulikt tempo. Variasjon i arbeidsmåter blir fremhevet som viktig. Anne har dysleksi, noe som ikke ble diagnostisert før i 8. kl. Hun har mange tanker om hva som er en god lærer for henne rent faglig.

«Han må ta hensyn og tilrettelegge for elevene hvis det trengs, det er ikke alle som forstår alt med en gang ... lærer må ikke bli sint hvis jeg ikke forstår, men forklare på en litt annen måte».

For at lærer skal kunne tilpasse undervisningen til den enkelte mener elevene at lærer må kjenne elevene sine, og elevene må være trygge på lærer for å kunne be om hjelp. Gro sliter med å komme i gang, særlig med skriftlige oppgaver. Hun mister fort fokus og trenger ofte litt ekstra hjelp og forståelse for å klare oppgaver.

«Her om dagen forstod jeg ikke oppgava, og kom ikke i gang. Først den dagen vi skulle ha levere turte jeg å snakke med læreren om det. ... sa at jeg ikke hadde kommet i gang, torde ikke å spørre og skjønte ikke helt oppgaven. Men da hjalp hun meg i gang, også fikk jeg utsatt fristen til kvelden etter. Og da leverte jeg!»

Forutsigbarhet og tydelighet

Elevene hadde mange innspill om betydningen av læringsmiljøet og spesielt lærers måte å styre klassen på. Som det fremkommer opplever elevene stor forskjell på lærers tydelighet og styring, men de uttrykker at de ønsker klare regler og tydelighet i forhold til «spilleregler», og at det er viktig at lærer tar ansvar som leder. Ola:

«... vi kunne holde på akkurat som vi ville uten at det fikk noen konsekvenser ... synes vel egentlig ikke lærerne prøvde hardt nok for å få mer ro ... for å skape ro og orden bør det være tydeligere hvordan de vil ha det, også må dem gjøre det de sier».

I den andre klassen opplevde elevene at det var innarbeidet gode rutiner i forhold til arbeidsro, og det var en opplevelse av at dette fungerte tilfredsstillende og bar preg av en felles holdning mellom elever og lærere om at «når vi jobber, så jobber vi». De uttrykte at de var avhengig av arbeidsro for å klare å holde fokus, og at dette derfor var svært viktig for dem. Elevene uttrykker at det er viktig at de vet hva som skal skje, og at ting er planlagt. Lærer må være forberedt og ha planlagt hva som skal gjøres. Som Gro sier:

«Jeg er veldig slik at jeg må ha oversikt over det som skjer, og ha god tid ... Det er viktig at oppgavene og det vi skal gjøre er tydelig. Hvis ikke blir det bare rot, også blir det stress og jeg blir forvirret»

Bli sett, ha et nært forhold til lærer

Elevene snakket gjennomgående mest om betydningen av relasjoner, spesielt i forhold lærere og dem hjemme som en viktig faktor i forhold til at det gikk så bra på Vg1. Å vite at de hjemme følger med, backer opp og bryr seg er viktig. Det ble mange historier om «gode» møter mellom lærer og elev hvor eleven følte seg sett, forstått og ivaretatt. Det er viktig at lærer tar initiativ og snakker med eleven når ting oppstår eller er vanskelig.

«Det nytter ikke bare å gi anmerkninger, det blir ikke noe bedre av det de må snakke med oss»

Det beskrives relasjoner til lærere som har vært avgjørende for at eleven fullførte og bestod Vg1. Her vektlegges betydningen av at lærer så hele eleven, og tok seg tid til å lytte og snakke med eleven, også om ting utenom det rent faglige. Bl.a understrekes betydningen av at lærer hilser når de møtes utenfor klasserommet, og at de gjennom engasjement viser at de bryr seg om eleven, og hvordan han har det. I samtalene ble det understreket at mange av lærerne etter hvert var blitt viktige voksenpersoner for elevene, og som en sa

«Jeg kommer nok aldri til å glemme programfaglærerne mine, ikke når jeg blir voksen en gang ... de var viktige for meg»

Som NY GIV-elever har elevene på mange måter «merkelapper» på seg når de kommer inn i videregående skole. Elevene understreker betydningen av å bli sett «som den jeg er», uavhengig av tidligere historier. Som Ola og Stian sier;

«Jeg var ikke akkurat lærers beste elev, men på en måte så han forbi det, og så i stedet for ... det var viktig for meg ... jeg har kjødd mye, men alle trenger å bli sett».

Være med på å bestemme

Elevene sier mye om viktigheten av at de får være med på å bestemme, og at det er viktig både for læring og motivasjon. De er tydelige på at de som elever har mye viktig kunnskap, og ikke minst at de vet best «hvor skoen trykker». Elevene fokuserer mye på elevmedvirkning i forhold til undervisningen. Som Anne uttrykker det;

«Det blir som brukermedvirkning ... som bruker må jeg få si på hvilken måte jeg jobber best. Jeg føler jeg får påvirke opplegget slik at jeg lærer best mulig».

Medbestemmelse bidrar også til at elevene får mer eierskap til det som skjer, noe elevene tror øker både engasjement og motivasjon. Ola:

«... viktig at elevene får være med å bestemme ... vi blir mer motivert til å jobbe når vi har vært med å bestemme selv, det blir mer vårt eget».

Blir eldre og forstår mer

Spesielt guttene snakket mye om og reflekterte rundt den personlige endringen som de opplevde skjedde i løpet av første klasse på videregående skole. De tror at det er en sterk medvirkende årsak til at de begynte å ta tak i skolen, og at de har klare planer i forhold til framtida. Ola hadde mislyktes i sitt første år på videregående skole, og startet på nytt i en ny Vg1-klasse året etter.

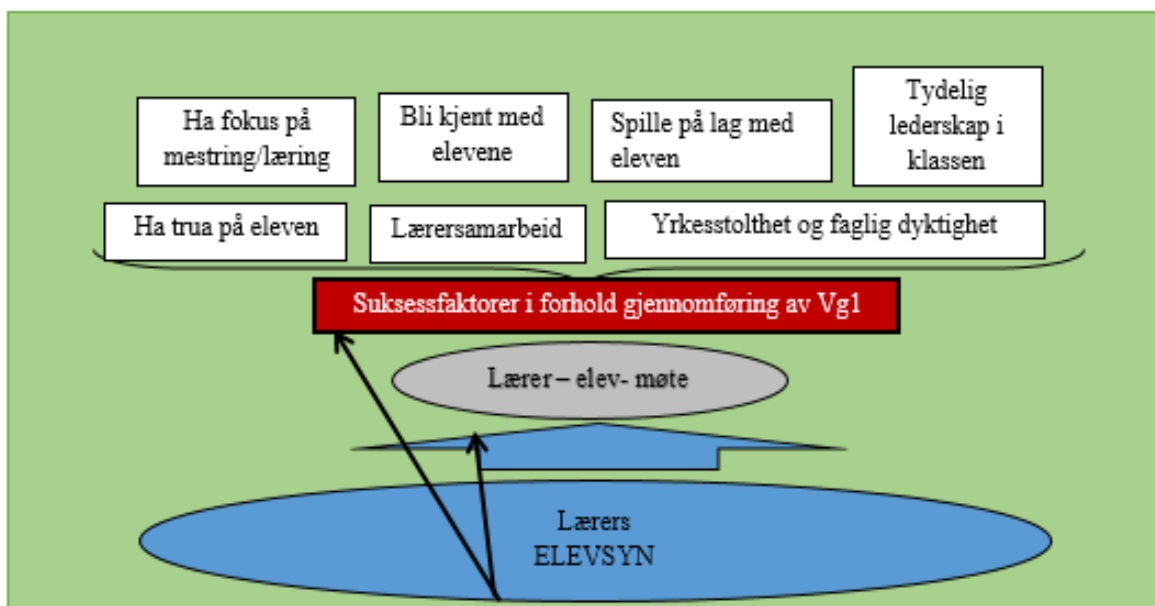
«Jeg skjønnte i fjor at «nå gjelder det», for jeg hadde ikke flere sjanser ... det var siste sjanse for meg ... skjønnte at nå var det på tide å ta det litt seriøst, ikke bare bli en gjeng med guttunger som samfunnet ikke ville ha noe med».

Stian sier noe om nye tanker som etter hvert ble toneangivende for han, og hans forhold til skolen.

«Jeg vet ikke hvorfor jeg begynte å tenke slik, men kanskje jeg har tenkt at jeg har gått glipp av utrolig mye, mye som jeg kunne ha lært og fått til. ... tenker at jeg nå faktisk må gjøre noe med livet mitt ... for du vokser opp og tenker helt annerledes. Du tenker mer konsekvenser av ting».

5.2 Lærerintervjuene

I figur 3 har jeg sammenfattet lærernes beretning og forståelse av viktige suksessfaktorer i forhold til gjennomføringen til den aktuelle Vg1-klassen. Lærers elevsyn ble fremhevet som selve grunnmuren i alt arbeid i forhold til elevene, noe som synliggjøres i figuren.



Figur 3 Læreres forståelse av suksessfaktorer

Ha trua på eleven

Å være lærer på yrkesfaglig studieretning handler i stor grad om å møte mange elever som har lave grunnskolepoeng med seg inn i videregående skole, og mange har et trøblete forhold til skolen. Mange elever «falt ut» allerede i barneskolen. Slik sett understrekes det at det ikke er A4 elever som kjennetegner deres klasser, og elevene har ofte liten eller ingen tro på seg selv og egen mestring når de kommer. Lærerne tror en viktig faktor i møte med disse ungdommene er å ha et positivt elevsyn, noe som konkretiseres med at de har tro på at alle elever innehar iboende muligheter og ressurser til læring og utvikling. Lærerne tilkjennegav entusiasme og stor raushet i forhold til å møte og jobbe sammen med nettopp denne elevgruppen.

«... vi har trua på at alle elever kan lære, kan greie å løfte seg med hjelp. Vi har ikke dømt noen på forhånd ... det er de sjøl som må gjøre jobben, men vi må se mennesket bak fasaden. Vi må bli kjent med dem, ikke bare reagere på atferd».

Nettopp dette å jobbe med elever som har med seg mye «bagasje» fra tidligere skolegang, og som også selv kanskje har et stereotypet bilde av seg selv som bråkmaker trenger å bli sett og møtt på en fordomsfri måte. Det er viktig at eleven får en følelse av å være verdt noe selv om det opp gjennom skoletiden har vært mye fokus på problemer, og for mange også uønsket atferd. Lærerne nevner betydningen av at lærer både må trives sammen med disse ungdommene, og like de utfordringene som disse klassene ofte gir.

«Liker å bryne meg litt ... også er jeg glad i mennesker, glad i gutta der. Jeg har vel kanskje et ekstra varmt hjerte for gutta mine på Bygg, særlig de som sliter litt ...».

Lærerne gav tydelig uttrykk for betydningen av å skape en god relasjon til eleven, og ikke minst at det er et læreransvar å legge til rette for at det bygges gode relasjoner. I arbeidet med å bygge relasjoner understrekes viktigheten av å ha gjensidig respekt. Lærers elevsyn vil være en sterk premissleverandør for «grunntonen» i denne relasjonen, og at det derfor er viktig at lærer er seg bevisst eget elevsyn.

«Viktig å bli kjent med elevene, få de til å føle at de betyr noe, at de er ansikter, at de er personer – ikke bare bråkmakere, eller en i massen ... derfor er det så viktig å lære navn»

Bli kjent med elevene

Å bygge relasjoner tar tid, og det krever tilstedeværelse og at man er åpen for å møte eleven, også utenom det strengt faglige. Det tas til orde for at lærer må være villig til å investere i tid sammen med elevene, og ikke minst gjøre seg tilgjengelig. Ved å oppholde seg litt i klasserommet, ikke bare gå til og fra timen, erfares det at elever ofte søker kontakt. Denne uformelle praten gir ofte åpning for gode samtaler. Gjennom en god relasjon til lærer vil eleven føle seg sett, noe lærerne understreker som vesentlig i forhold til læringsprosessen og samarbeidsklime. Lærer må klare å synliggjøre for eleven at «jeg vil deg vel».

«Når vi får denne gode relasjonen og jeg ser eleven, og elevene føler seg sett ... at jeg møter han/henne der han er, da har vi lagt et godt grunnlag ...»

Hvis lærer kjenner sine elever er det lettere å oppdage, og ta tak i situasjonen før det eventuelt blir et reelt problem. En god relasjon til eleven uttrykkes som en grunnpilar i forhold til tidlig oppfølging, og slik sett forebygging av frafall. At elev opplever en trygg relasjon til lærer vil også bidra til at elev selv oppsøker lærer før ting har kjørt seg helt fast. Det understrekes at en trygg relasjon bygger på gjensidig respekt og likeverd i relasjonen.

Ha fokus på mestring og læring

Å skape situasjoner, arenaer for mestring for alle elever er noe lærerne snakket mye om som en viktig suksessfaktor. Det innebærer at lærer må være på leting etter situasjoner hvor elevene kan roses, ofte kan det handle om små ting, små skritt i riktig retning. Og det er viktig at det gis tilbakemeldinger, at fremskrittene løftes frem på en slik måte at eleven opplever at det er reelt.

«... se de små ting, selv om fremgangen er liten så er det viktig å sette ord på det, snakke om det med eleven ... sørge for at alle elever i en klasse får følelse av mestring, uansett Det kan være en bitte liten sak som f.eks. å slå inn en spiker ... det er mestring, et skritt ... og når de får ros og positive tilbakemeldinger så ser jeg at de retter ryggen og smiler litt og. Ros gjør dem godt»

Mange av elevene har lite erfaring med å mestre, spesielt i skolesammenheng, og ros har kanskje vært en mangelvare. Lærere beskriver at de har møtt elever som sier at de ikke har fått ros før for noe de har gjort på skolen. Nettopp fordi mange av elevene mangler positive mestringsopplevelser i skolesammenheng understrekes betydningen av å legge til rette for mestring, og at lærer tar ansvar for å utfordre elevene innenfor trygge rammer slik at det blir en positiv læringssituasjon.

«Vi har elever som kommer første skoledag og sier at de ikke skal ha muntlige fremlegg for klassa, mange har aldri hatt det. Allerede første uka starter vi med fremlegg. De får ei veldig konkret gruppeoppgave og kravet er at alle må si noe, det kan bare være en setning. ... vi har kjennetegn på hva de skal måles på i fremlegget, veldig kort, konsist, enkle greier. Og da er de SÅ stolte når de er ferdig. Vi starter tidlig med dette for at negative strukturer ikke skal få sette seg.

Mange av elevene har stort fravær fra ungdomsskolen, og mange mangler strukturer på det å mestre å være tilstede i en klasseromssituasjon. Det understrekes betydningen av at lærer er bevisst på dette, og at det blir ekstra viktig «å se» disse elevene, og gi positiv tilbakemelding når de mestrer skoledagen med å være tilstede. Selv om det kan bli litt støy må vi poengtere at «det er bra at du er her». For noen handler det faktisk om mestring også, og tilstedeværelse uttrykkes å være en viktig suksessfaktor. Vi må klare å se nyanser, og vi kan ikke møte alle elever likt. Eleven som jobber for å få en ståkarakter, kontra eleven som jobber for 6^{ern} trenger ulike utfordringer, men begge trenger å oppleve mestring på sitt nivå. For at lærer skal kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev slik at mestring oppnås, forutsetter det at lærer kjenner elevens nivå og forutsetninger.

«Vi er gode på å lete etter hvor eleven står, og bygge videre derfra ... uavhengig av elevens fagnivå er vi bevisste på at de skal hjelpes der de er ... finne nivået hos den enkelte, viktig å ikke «skyte over hodet på dem», og at oppgaven ikke er uoverkommelig».

Det understrekes at det er et læreransvar å finne elevens nivå, noe som forutsetter et samspill og dialog med eleven. Man kan ikke uten videre bare ta utgangspunkt i elevens karaktermatrise fra ungdomsskolen. Det tas til orde for at lærer sammen med eleven må finne frem til og definere mål å jobbe mot, og at det må settes realistiske mål som eleven vil ha mulighet til å nå. Tilpassing kan gjøres på mange, ulike måter. Her vil variasjonen være stor. I klassa hvor elever trener på å samarbeide i ulike gruppekonstellasjoner for å erfare hvem man jobber bra med og ikke, kan i denne sammenhengen sees på som tilpassing. Norsklærer forteller om eleven som kom og ikke ville ha muntlig fremlegg.

«... at dere kan ikke få meg til å ha fremlegg, nytter ikke det, har aldri hatt muntlig fremlegg, jeg. Allikevel, når jeg får denne eleven til å ha muntlig fremlegg, med mange tilpassinger, så ser jeg hvordan han får blomstre. ... som norsklærer synes jeg det er spennende».

I elevgruppa er det også elever som trenger litt tilpassing og ekstra forståelse i forhold til spesielle utfordringer, f.eks. ADHD. Da er det viktig å gjøre dette på en måte som ikke stigmatiserer, eller på noen måte devaluerer eleven.

«Eleven som kommer og sier; at du, jeg har ADHD så jeg orker ikke mer enn en halvtime. Så da det har gått en halvtime og jeg ser at han blir «litt sånn» så tar jeg ei pause for alle, eller så sier jeg at han får lov til å ta seg en tur, også komme tilbake».

Tydlig lederskap

Hvordan klassen ledes fremheves som en suksessfaktor i forhold til å skape et læringsmiljø som forebygger frafall. Struktur, oversikt og forutsigbarhet for elevene fremheves som viktig i forhold til å skape trygghet og tilhørighet. Dette forutsetter at lærer fremstår som tydelig, men raus i samspillet med elevene, alltid på letning etter å finne positive løsninger. Lærerne erfarer at humor og positivitet er viktige ingredienser i en lederstil som søker å bygge gode relasjoner. Det er viktig at elevene er kjent med forventningene, og at lærergruppa gjør hverandre sterke ved å stå sammen, og håndheve regler likt. Å være samkjørte på tvers av fag og timer ansees som viktig. Det formidles en «vi-følelse» som understreker betydningen av lærernes felles ståsted og holdninger.

«Også tror jeg vi har likt læringssyn, også at vi klarte å formidle veldig entydig hva vi som klasseteam stod for, hva vi forventet og at vi klarte å følge opp med ganske lik håndtering av praksis».

Tydelighet fra lærers side er et gjennomgående tema. Lærer må evne, og våge å være klassens leder, hvis ikke blir det kaos. Å organisere timene med en tydelig start og slutt fremheves som viktig.

«Også er det viktig med struktur, være tydelig og ryddig. F.eks. ikke begynne å undervise i et klasserom som er kaotisk ... vi må ha en viss standard før vi begynner undervisningen ... klare beskjeder slik at de ikke er usikre på hva de skal gjøre. Vi må sånn «nå begynner vi, og nå slutter vi», ikke bare haste videre og fly ut».

En tydelig klasseledelse vil bidra til trivsel og arbeidsro, noe som fremheves som viktig med tanke på elevens læring. Måten lærer leder klassen på skal rette seg både mot enkelteleven og gruppa, og målet er å legge til rette for best mulig læring for den enkelte.

«Mye trivsel, trivsel i den forstand at det skal være arbeidsro og at elevene skal trives Arbeidsro henger sammen med struktur, klare forventninger og rammer ... vi må gjennom vår klasseledelse anerkjenne den enkelte, samtidig være tydelig på forventninger. At læring står i fokus. Skolen skal ikke bare være en oppbevaringsplass».

BA-klassen er ute på arbeidsplasser sammen med sine lærere. Også i praksis er en tydelig ledelse viktig for å skape trygghet og mestring. Ute i praksis er det stort fokus på Helse-Miljø og Sikkerhet (HMS), jamfør Arbeidsmiljølovens krav. Dette understreker betydningen av god ledelse, samt lærers sentrale oppgave som rollemodell for elevene. Lærerne på HO vektla betydningen av å ha faste plasser i klasserommet, i første omgang bestemt av lærer, samt ha en stor bevissthet i forhold til gruppesammensetning, som også i all vesentlig grad er lærerstyrt. Dette har de erfaring med bidrar til et bedre klassemiljø, og at det forebygger utestengelse av elever.

«Jeg ser en klar fordel med å ha en bevisst holdning til plassering». «Før høstferien, frem til oktober/november kjører vi gruppearbeid hvor vi setter sammen ulike grupper hele tiden for at de skal finne ut «hvem arbeider jeg best sammen med» ... og på den måten blir også alle kjent med alle»

Spille på lag med elevene

Lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for viktigheten av aktiv elevinvolvering som en strategi for å skape et godt klassemiljø, og for at elevene skal utvikle eierskap til egen skolehverdag. I bunnen ligger en tro på elevenes kompetanse, og ønsker om å være deltagere, og at deres stemme er viktig.

«Viktig med forventningsavklaring ... hva vi forventer av dem i forhold til å møte i rett tid, hva de skal ha med av utstyr, være forberedt ... og at de får komme med forventninger til oss ... at vi finner veien sammen med elvene ... en suksessfaktor her er at elevene blir tatt på alvor, det er de som sitter med fasiten om hva som skaper et godt arbeidsmiljø»

Gjennom erfaring har lærerne sett hvor viktig det er å involvere elevene i bestemmelser som angår deres skolehverdag. Det fremheves at elevmedvirkning er en aktiv prosess som bør gjennomsyre alt arbeid, det er ikke noe man slik sett blir ferdig med. Å spille på lag med elevene betinger at det er kommunikasjon og meningsutveksling.

«Vi går tidlig ut med å gi elevene medbestemmelse på hvordan læringsmiljøet skal være. Har de vært med på det er det lettere at de er med å drar lasset også ... da får de et eierforhold til det selv ... elevmedvirkning har alt å si. ... gratispassasjerer på gruppearbeid er noe vi snakker om når vi jobber med arbeidsmiljøet i starten på året ... en fin anledning å diskutere dette med elevene, og diskutere hvordan vi kan løse det, og prosessen rundt. Tror det er en suksessfaktor at vi løfter opp og debatterer slike temaer før det er blitt et problem»

Lærersamarbeid

Begge fokusgruppene sier mye om betydningen av lærersamarbeid i forhold til å lykkes med å få elever gjennom. Samarbeidet omhandler strukturer innad på avdelingen, og mellom fellesfag og programfag. Programfaglærere har ofte mange timer i klassa pr uke, mens fellesfaglærere har 2 til 3 timer /uke, avhengig av hvilket fag de underviser i. Det er forskjellig fra skole til skole hvordan dette samarbeidet er organisert. I gruppen elever som fullfører, men ikke består alle fag er det fellesfagene som utgjør den største utfordringen. Det fremheves viktigheten av at fellesfaglærere og programfaglærere samarbeider for å gi eleven et helhetlig tilbud. Ofte kan det bli fragmentert og løsrevet hvis dette samarbeidet ikke fungerer. Et godt samarbeid innad på teamet vil også kunne styrke klasseledelse på tvers av fag og timer. Som norsklæreren uttrykker det:

«Fellesfaglærere bør involvere seg synes jeg i avdelingen og avdelingens liv. At de involverer seg i de gutta, at de tar del i og vet hva de holder på med ute i praksis ... også prøver jeg å flette programfag og fellesfag sammen ... det tror jeg er en suksessfaktor, fordi da ser elvene nytteverdien av norsk ... de har brukt for det og da blir de motiverte».

Fokusgruppene løfter frem betydningen av kvaliteten på samarbeidsrelasjonene. Et godt samarbeid er noe som krever innsats, vilje og tid sammen. Og det er viktig å trives sammen for å investere i samarbeid. At lærerne, inkludert fellesfaglærerne, ønsker å jobbe med denne

elevgruppa anses som avgjørende, både for samarbeidet innad i lærergruppa og i forhold til eleven.

«En må som lærer ville ta dette steget å samarbeide. Det krever innsats, men hvis man gjør det får man mye igjen ... vi blir mer knytta sammen og prater mer sammen ... jeg tror absolutt at samarbeid er en styrke hos oss ... vi må ville samarbeide, og vi må ha tanker om at vårt samarbeid er viktig for eleven»

I forhold til de elvene som ikke helt finner seg til rette i skolen er det spesielt viktig med samarbeid mellom lærerne, og samarbeid mellom hjem og skole.

«... dette samarbeidet er viktig, det reddet nok noen elever i fjor ... flere stod i stor fare for ikke å fullføre, men alle klarte det. Det handler om nitidig jobbing fra lærere og rådgiver ... og foreldresamarbeid var også viktig»

Den ene lærergruppen har avsatt samarbeidstid til klasseteamet som består av både programfag - og fellesfaglærere. Det er bred enighet om at dette samarbeidet er avgjørende, og at de har mange gode pedagogiske diskusjoner. Det styrker arbeidet med klassen og enkelteleven, samtidig gir det rom for refleksjon og kunnskapsdeling, noe de opplever er stimulerende både faglig og motivasjonsmessig. De uttrykker viktigheten av å ha en lærende kultur i avdelingen, noe som forutsetter at alle er åpne for endring.

Yrkesstolthet og faglig dyktighet

Programfaglærerne på BA vektla yrkesstolthet som en viktig faktor i forhold til å jobbe som lærer, spesielt innenfor faget PTF (Prosjekt til fordypning). De er godt forankret i fagfeltet i forhold til egen utdanning som håndverkere, noe de løfter frem som viktig i forhold til å møte og utøve faget med entusiasme og stolthet. Noe de for øvrig tror er viktig for å bidra til at eleven skal utvikle yrkesstolthet i forhold til eget yrke.

«Det er viktig at lærer har ordentlig bra yrkesstolthet, og at den stoltheten smitter over på elevene. Det er viktig at vi som lærere er stolte av, og kan faget vårt, slik at eleven også kan kjenne på stolthet i forhold til eget yrkesvalg.»

Lærers førstehåndskunnskap om den praktiske yrkesutøvelsen ute i det praktiske liv, utenfor skolekonteksten, tror de er viktig med tanke på å skape helhet og sammenheng for eleven i forhold til kompleksiteten i møte mellom teori og praksis. Videre påtar skolen seg jobboppdrag for private, og da er lærere med ut og jobber sammen med elvene. I denne settingen blir lærer arbeidsleder og en viktig rollemodell. Å påta seg jobboppdrag for en

kunde, og få betaling for dette, gjør at det blir stor forskjell på å jobbe inne i hallen på skole, sammenlignet med reelle jobbopdrag.

«... to forskjellige ting å jobbe i hallen og ute på arbeidsplassen Elevene tar med seg foreldrene om kvelden for å vise, dette er skikkelig moro ... de er stolt ... denne stoltheten må frem så tidlig som mulig. Dette ansvaret ligger hos faglærer ... vi skal ikke godta slurv, elevene skal gjøre en ordentlig jobb»

Det understrekes viktigheten av at lærer er faglig dyktig og «brenner» for faget sitt.

«... altså, du skal være faglig dyktig, være engasjert, men også god rent didaktisk»

6.0 Drøfting

Jeg ønsker i dette kapittelet å se funn fra elev og lærerintervjuene i sammenheng, se om det er sammenfallende forståelse/forskjeller med tanke på deres forståelse av salutogene faktorer. Med bakgrunn i problemstillingen er det nettopp begge disse grupperes perspektiver jeg ønsker å få belyst for å få en bedre forståelse av de salutogene faktorene i skolen.

Som det fremkommer innledningsvis i oppgaven, samt understrekes i den teoretiske referanseramme, kpt. 3.0, ses frafall i videregående skole i denne sammenheng i et folkehelseperspektiv. Som det henvises til er utdanning en signifikant determinant for helseutvikling i et livsløpsperspektiv, og skolekonteksten, spesielt elev-lærerrelasjon vil derfor være i fokus. Suksessfaktorer drøftes i lys av Anonowskys teori om salutogenese. (2012).

Informantgruppene har samstemt løftet frem betydningen av elev-lærerrelasjonen som en avgjørende salutogen faktor, noe som derfor vil gjennomsyre drøftingen. I denne sammenheng synes lærers kompetanse og grunnleggende menneskesyn, her omtalt som elevsyn avgjørende. Videre fremheves lærers evne til å fremstå som leder som vesentlig, samt den positive kraften et godt samarbeid innad i lærergruppen gir, både for elever og lærere.

MI introduseres som en samtaleform som kan være en nyttig innfallsvinkel i møte mellom lærer og elev, også i en skolekontekst.

6.1 Frafallsproblematikk i et folkehelseperspektiv

Funnene i denne undersøkelsen synes å understreke skolekontekstens betydning for elevens mestring og trivsel. Tar man utgangspunkt i at barn går 13 år på skole utgjør dette ca 15000

timer, som igjen tilsvarer bortimot 30% av barnets våkne tid. (Hatti, 2013). Denne virkeligheten understreker skolen som en helsefremmende setting, og en arena hvor helse kan skapes/svekkes (WHO, 2006).

I en slik tilnærming understrekes et holistisk syn på helse, og helse ansees som en ressurs i hverdagen. Dette perspektivet speiles også i Opplæringsloven (1998) hvor det fremheves at elevens miljø skal fremme helse, trivsel og læring. Elevinformantene formidlet entydig en positiv endring som skjedde etter at de begynte på videregående skole; fraværet sank, økt trivsel og bedre mestring, både faglig og sosialt.

Med utgangspunkt i at helse defineres som en ressurs som skapes i hverdagen, og som Antonovsky fremhever; individets evne til å takle de utfordringer livet gir, formidlet elevene i denne undersøkelsen at de nettopp opplever at de nå mestrer utfordringer og skolehverdagen på en for dem god måte. (Antonovsky, 2012). Med utgangspunkt i en salutogen, helsefremmende tilnærming er det grunnlag for å anta at elevene totalt sett synes å ha beveget seg på kontinuumsskalaen mot bedre helse, som igjen kan forstås som økt motstandsressurs mot frafall.

Det kan være grunnlag for å tydeligere kommunisere nettopp den utvidede helseforståelsen i skolen. At elevens relasjonelle forhold til lærer ikke bare har med læring å gjøre, men også innehar et helseaspekt. Det er vel dokumentert sammenhengen mellom kvaliteten på lærer-elevrelasjon og hvordan eleven opplever skolehverdagen, som igjen har betydning for elevens motstandsdyktighet og utholdenhet i forhold til å takle skolehverdagen (Nordenbo et al, 2008; Drugeli, 2011; Knesting, 2008; Hamre & Pianta, 2001).

De levekårsmessige konsekvenser ved ikke å fullføre videregående skole er også godt dokumentert, og tydeliggjør viktigheten av å se skolehverdagen i et folkehelseperspektiv (Folkehelseinstituttet, 2007; Helse og omsorgsdepartementet, 2007; Hernes, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2007; NOVA, 2010; SSB, 2013). Folkehelselovens målsetting (2006) har bl.a. utjevning av sosial ulikhet i helse i befolkningen som et fokusområde. I forhold til barne- og ungdomsbefolkningen vil derfor skole og utdanning være en sentral arena, spesielt fordi ulikheten som forsterkes/skapes her synes å vedvare gjennom hele livsløpet (Helse og omsorgsdepartementet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2007; NOVA, 2009).

For elevinformantene synes videregående skole å ha blitt en helsefremmende arena hvor de etter hvert har taklet skolehverdagen på en god måte. Vissheten om at ca 30% av elevene i videregående skole ikke fullfører, gjør det betimelig å undre seg over hvorfor så mange unge mennesker ikke finner seg til rette i skolen. For frafallselevne synes ikke skolekonteksten å ha vært en helsefremmende arena som har gitt eleven overskudd til å takle hverdagens krav. Overland & Nordahl (2013) fremhever betydningen av at skolen må tilpasse seg eleven, noe som også befestes i retten til *tilpasset opplæring*, som krever at undervisningen skal ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov (Opplæringsloven, 1998). Det er et tankekors at samfunnet som pålegger alle barn minimum 10 års obligatorisk skolegang ikke er bedre i stand til å skape en skole for alle. Nettopp fordi grunnskole ikke kan velges bort kreves det at det offentlige og skoleeiere sikrer at de som jobber i skolen har de kvalifikasjoner som trengs for å skape en skole tilpasset den enkelte (Overland & Nordahl, 2013).

Med henvisning til kpt. 3.3 har WHO gjennom Global School Health Initiativ etablert et nettverk av *Helsefremmende skoler*, hvor også Norge var deltager med 10 pilotskoler i perioden 1994 – 2003. Selv om det ikke lengre eksisterer et nettverk av helsefremmende skoler i Norge, videreføres og integreres erfaringer og prinsipper i ulike styringsdokumenter, bl.a. Opplæringsloven (Viig, 2010). Gjennom en helsefremmende skole forenes og investeres det i både utdanning og helse. Et overordnet mål er bl.a. at alle i skolesamfunnet skal oppnå best mulig helse og trivsel, og at et bredt spekter av tiltak skal fremme og beskytte elevenes helse. For å bli definert som en helsefremmende skole forutsetter det strukturert og systematisk arbeid som gjennomsyrrer hele organisasjonen. Viig (2010) har i sin avhandling spesielt sett på hvordan lærere i pilotskolene utviklet og implementerte arbeidet i skolekonteksten. Her understrekes bl.a betydningen av en tydelig ledelse.

Jeg tenker at alle skoler burde ta inn dette helhetsperspektivet og helseforståelsen som ligger implisitt i ideen bak WHO's etablering av helsefremmende skoler. Dette tydeliggjør skolen som en arena hvor eleven i møte med skolekonteksten vil kunne være i bevegelse mellom god og dårlig helse, avhengig av hvilke betingelser eleven møter. Dette bør skolen som organisasjon ta inn over seg og aktivt skape et miljø/klima som ivaretar den enkelte elev. Her blir skoleledelse svært sentralt da fokuset bør løftes fra enkeltlæreren til hele skolemiljøet.

I møte med lærerinformantene i undersøkelsen kom det tydelig frem store variasjoner mellom klasser, avdelinger og skoler i forhold til bl.a. lærersamarbeid og tanker rundt hva som er

vesentlig for å skape en trygg, forutsigbar skolehverdag for eleven. Elevene i undersøkelsen uttrykker at de i stor grad opplevde nettopp denne helhetstenkningen i møte med videregående skole, og at hovedtyngden av lærere syntes å samarbeide godt.

6.2 Elevens sense of coherence (SOC)

Gjennom elevenes livshistorier formidlet de at det hadde skjedd en positiv utvikling i løpet av første året på videregående, som på mange måter kan benevnes som et kvantesprang. De hadde gått fra å være nesten på vei ut av skolesystemet, til å avslutte Vg1 med ståkarakter i alle fag. Og kanskje aller viktigst; de hadde en opplevelse av at de nå var i en posisjon hvor de kunne påvirke og forme egne liv. De hadde alle en optimisme i forhold til fremtiden, og de hadde klare planer fremover i forhold til skole og jobb. Jeg spurte en av elevene om han trodde vi kunne ha gjennomført en lignende samtale for et år siden, høsten de startet på Vg1. Han var tydelig i sin tilbakemelding på at det nok hadde villet blitt en helt annen samtale. Selv opplevde han at det hadde skjedd mye med han i løpet av det siste året, og han hadde en opplevelse av å tenke helt annerledes nå. Selv tror han at det har noe med å «bli mer voksen» å gjøre.

Med utgangspunkt i Antonovskys teori, kpt 3.4, blir det interessant å gå nærmere inn i begrepet SOC for å se hvordan denne endringen hos elevene kan forstås i lys av det teoretiske perspektivet. Elevens SOC uttrykker en grunnholdning eleven har til livet i sin alminnelighet, og sier noe om elevens forutsetninger til å takle stress og påkjenninger som livet gir, herunder skolehverdagen. Viktige ingredienser i SOC er bl.a. hvordan individet opplever egen trygghet/utrygghet i forhold til identitet, selvbilde og mestringstro (Antonovsky, 2012). Slik elevene selv opplevde og fortalte hadde selvtillit og mestringstro endret seg mye i løpet av Vg1. Jeg spurte Anne om det var mulig å tallfeste opplevelse av selvtillit ved starten og slutten på Vg1. Hun var tydelig på at ved skolestart høsten 2012 hadde selvtilliten vært på under 0. Hun anslo at når de kom til sommeren 2013 var den i alle fall på 5, kanskje høyere. Det viktigste er ikke tallet i seg selv, men at eleven selv opplevde at selvtilliten hadde utviklet seg mye i løpet av et skoleår.

SOC, opplevelse av sammenheng, sier noe om hvordan virkeligheten forstås i form av begripelighet, håndterbarhet og mening (Antonovsky,2012)

Skolestarten var en kritisk periode for elevene. Hernes (2010) understreker også at overgangen mellom grunnskole og videregående skole er en sårbar periode, spesielt for de elevene som i utgangspunktet ikke har opplevd mestring på grunnskolen. Med Antonovskys briller er det grunn til å anta at eleven ved oppstart hadde en svakere SOC enn ved avslutning av Vg1. Skolestarten var planlagt og organisert av lærerne. Begge de impliserte klassene hadde hatt et spesielt fokus på relasjonsbygging og det å bli kjent. Elevene understreker betydningen av allerede fra første skoledag å føle seg velkommen og møte et trygt klassemiljø. I den ene gruppen hadde klasseteamet¹⁸ bestemt plassering av elever før de kom, og navnelapper var lagt ut. Elevene responderte svært positivt på dette, og gav uttrykk for at det hadde gjort det lettere å bli kjent i klassen. Lærerne begrunnet dette tiltaket med at de aktivt ønsket å bryte eventuelt mønster fra 10. klasse, og at de gjennom et par år hadde erfart at dette tiltaket syntes å ha en positiv effekt på klassemiljøet. I den samme klassen ble det de første ukene benyttet mye gruppearbeid som metodikk for å samkjøre og «tvinge» elevene til å bli kjent. Gruppesammensetning var lærerbestemt, og hovedbegrunnelsen var at alle skulle bli kjent med hverandre, i tillegg fikk lærerne på denne måten en god anledning til tidlig å observere hvordan de ulike elevene jobbet sammen. Det kan antas at lærers klasseledelse og tydelighet spesielt i oppstarten av skoleåret var betydningsfull i forhold til at situasjonen, som fort kan oppleves som kaotisk, skulle oppleves som *begripelig* for eleven. Elevene var tydelig på behovet for å ha oversikt og forutsigbarhet for å føle trygghet.

Elevene sa mye om viktigheten av å oppleve mestring, og lærerne på sin side tydeliggjorde mestringsaspektet som en viktig suksessfaktor for elevene. Lærerne uttrykte at de bevisst var på leting etter mulighet til å gi elevene mestringsopplevelser. For elevene var dette på mange områder en ny opplevelse. Bl.a fremheves muntlig presentasjon som en helt ny erfaring, flere av elevene hadde aldri gjennomført det tidligere i skolesammenheng.

Lærerne understreker betydningen av å kunne faget for å skape engasjement, og «treffe» den enkeltes nivå slik at mestring oppnås. I Opplæringslovens § 1-3 (1998) heter det; *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærlingen og lærerkandidaten*. I dette ligger det at lærer skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev. I Stortingsmelding 16 (2006) heter det: *"Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg*

¹⁸ Klasseteam etableres med bakgrunn i de lærere som underviser i klassen. Organisering og drift av klasseteam varierer fra skole til skole, og fra team til team. Hovedhensikten med teamet er å samordne og utvikle samarbeid rundt klassen og enkelteleven.

mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene." De involverte lærerne synliggjorde at de jobbet aktivt for å legge til rette for den enkelte elev, og de fremhevet dette som en viktig suksessfaktor.

Selv påpeker elevene at tilbakemeldingene og mestringsopplevelsene etter hvert påvirker deres egen forventning og tro på å lykkes, å få til skolearbeid. Dette bidrar til at hverdagen blir *håndterbar*, noe som i en skolesituasjon er vesentlig med tanke på å mestre. Banduras begrep *self-efficacy*, mestringstro, relateres her til Antonovskys SOC. (Langeland, 2011; Antonovsky, 2012). Av ulike motstandsressurser fremheves spesielt sosial støtte og opplevelsen individet har av seg selv. (Antonovsky, 2012). Dette understreker betydningen av de interpersonelle relasjoner og elevens selvbilde og derigjennom egen mestringstro. Tro på egne ressurser gjør det lettere å orke å stå i utfordringer og holde ut. Gjennom å gi feedback, tilbakemeldinger til eleven, på mestring vil elevens *self-efficacy*, mestringstro kunne styrkes. (Lassen & Breilid, 2010). Nettopp betydningen av å mestre for å begynne å tro at endring er mulig setter elevene ord på i intervjuene. «... *også begynte jeg å få til ting, og etter hvert trodde jeg faktisk at jeg skulle klare det*». Knesting (2008) tar til ordet for faktorer som kan styrke elevens utholdenhet, og relaterer denne motstandsressursen til elevens motivasjon til å forbli i skolen.

Med mestring og trivsel ble etter hvert skolehverdagen *meningsfull* for eleven, og SOC styrkes. Å være aktør i eget liv, oppleve å ha innflytelse på forhold som påvirker egen hverdag, bidrar til å utvikle og styrke det meningsfulle i tilværelsen. Elevmedvirkning og empowerment blir derfor en sentral faktor, også når det gjelder elevens styrking av SOC. Gjennom å styrke elevens selvkontroll, for derigjennom å øke selvtillit, bedre selvbilde og øke kunnskap og ferdigheter, vil eleven kunne oppleve en sammenheng i hverdagen som gir rom for å mestre hverdagens krav. For at elevene skal styrkes i å være agent i eget liv og i egen læreprosess må lærer ta sjansen på å dele ansvar og gi fra seg kontroll. Lærer må hjelpe og guide eleven til selv å bli en aktiv deltager i sitt liv. (Lassen & Breilid, 2010).

Fokus på samhandling og elevmedvirkning synes å ha vært viktige tiltak for å myndiggjøre eleven i eget liv. Gjennom aktiv deltagelse i egen læreprosess styrkes eleven til bevissthet rundt egne valgsituasjoner, noe som vil øke elevens tro på at deltagelse muliggjør endring. I møte med elevene tenker jeg at jeg møtte mye empowerment, både verbalt og nonverbalt gjennom et sikkert kroppsspråk som korrelerte med det verbale budskapet. Elevintervjuene

tydeliggjorde self-efficacy og empowerments nære relasjon til hverandre. Mestringstro syntes å styrke og myndiggjøre elevene, og vice versa.

Noen av elevene uttrykte at en viktig suksessfaktor hadde vært at de hadde modnet og blitt mer voksen. Kanskje kan dette settes i sammenheng med utvikling av elevens SOC. Elevene beskriver jevnt over god trivsel, både i forhold til klassen og i forhold til en eller flere lærere. SOC utvikles og påvirkes i et kontinuerlig samspill med omgivelsene, og positive relasjoner og sosial støtte bidrar til å utvikle og bevare et sterkt SOC. Dette sannsynliggjør betydningen av skolekonteksten som en viktig faktor for utvikling og befestning av et sterkt/svakt SOC.

6.3 Elev - lærerrelasjon

Informantene understreker og løfter frem betydningen av det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev som en sentral faktor i forhold til å lykkes i skolen. Flere av elevene uttrykker at det var helt avgjørende at de hadde møtt lærere som så den enkelte, og som viste interesse, og ønsket å bli kjent med dem som menneske, ikke bare ha fokus på det faglige og det rent skolemessige. Nettopp fordi disse elevene hadde negative erfaringer fra tidligere skolegang kan det ha vært ekstra betydningsfullt at de møtte lærere som bevisst jobbet for å skape, og utvikle gode relasjoner til enkelteleven og elevgruppen. Elevene konkretiserer bl.a. med viktigheten av at lærer hilser når de møtes i gangen, og at lærer ønsker å bli kjent. Det kan virke som om elevene var sensible i forhold til lærers kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt i forhold til om lærer ønsket kontakt eller ikke. De kunne referere til mange konkrete møter med lærere, det var tydelig at dette hadde en betydning. Elevene gav med andre ord uttrykk for viktigheten av at lærer strekker ut handa og er aktiv i relasjonsbygging. Lærere på sin side uttrykte viktigheten av å være tilstede og tilgjengelig for elevene, også utenom undervisningstimene. Som en av lærerne uttrykker det er det viktig å skape uformelle møteplasser hvor elevene spontant kan oppsøke lærer, og at disse møtene er viktig for å bli kjent med hverandre. Det kunne synes som om lærerne bevisst oppsøkte ulike arenaer for å være tilgjengelig for elevene.

Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og lærers samhandling med elevene er derfor kjernen, grunnmuren i læreryrket. Kvaliteten på denne relasjonen blir derfor avgjørende for elevens «reise» gjennom skoletiden (Drugeli, 2011; Hamre & Pianta, 2001; Nordenbo et al., 2008; Overland & Nordahl, 2013). Det som foregår i dette «mellomrommet» mellom elev og lærer, forutsetter at den profesjonelle part, læreren har spisskompetansen som kreves for å

etablere og utvikle en kvalitativ god relasjon til enkelteleven og klassen (Nordahl & Hansen, 2012). Hatti (2013) synliggjør også i sitt forskningsarbeid lærer som den mest kraftfulle faktoren i forhold til barns læring, herunder lærers interaksjon og samhandling med eleven.

En positiv relasjon mellom lærer og elev preges bl. a. av høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte. *En negativ relasjon* preges derimot av høyt konfliktnivå, mistillit, avvisning og negativt samspill (Hamre & Pianta, 2001). Forskning viser at en negativ lærer-elev-relasjon får konsekvenser både for elevens læring, atferd, trivsel og sosiale utvikling (Drugelig, 2011, Hamre & Pianta, 2001; Overland & Nordahl, 2013).

Hamre og Pianta (2001) fulgte 179 barn fra barnehage t.o.m. 8. klasse, og funn i denne undersøkelsen understreker betydningen av at det tidlig etableres en positiv lærer – elevrelasjon for både faglig utvikling, men ikke minst i forhold til barnets sosiale utvikling. Med andre ord beskrives en negativ lærer-elev-relasjon som en risikofaktor i forhold til elevens læring, og i ytterste konsekvens kan resultatet bli frafall. Motsatsen, en positiv lærer-elev-relasjon synes å være en beskyttende faktor, eller innenfor denne oppgavens terminologi, en salutogen faktor i forhold til frafallsproblematikk. Elever med god relasjon til lærer viser seg generelt å ha en større tilknytning til skolen enn de som ikke har det (Knesting, 2008; Drugeli, 2011).

Eleveinformantene bekrefter gjennom sine historier betydningen av en positiv elev-lærerrelasjon. Etter hvert som de fikk positive relasjoner til lærere og begynte å mestre, så sank fraværet betraktelig. Gjennomgående rapporterte elevene markant mer tilstedeværelse på skolen etter at de begynte på Vg1, sammenlignet med hele ungdomsskoletiden.

Betydningen av en positiv lærer -elevrelasjon er viktig for alle elever, men fremheves som spesielt betydningsfull for de elevene som av ulike årsaker kommer til skolen med en form for sårbarhet, det være seg sosiale/emosjonelle utfordringer, eller internaliserte vansker (Drugelig,2011; Overland & Nordahl, 2013). Eleveinformantene i denne undersøkelsen forteller at de allerede tidlig i barneskolen fikk problemer på skolen, og alle sier noe om problematiske møter med lærere hvor de ikke har følt seg sett og ivaretatt. I tillegg hadde de med seg sine livshistorier som tydeliggjorde at de på mange måter var marginalisert da de kom inn i videregående skole, bl.a. gjennom lavt mestringsnivå som var synliggjort gjennom lave grunnskolepoeng. Dette understreker at elevene startet i videregående skole med en sårbarhet i forhold til lærer-elevrelasjon, og at positive møter, relasjon til lærer forstås som en

signifikant suksessfaktor. Elever som av ulike årsaker er marginalisert er ikke de som roper høyest i forhold til å utvikle en positiv relasjon til lærer, det understreker betydningen av at det er lærer som aktivt må søke å etablere en samarbeidsrelasjon. Relasjonsbygging krever tid og engasjement, og må gjennomsyre all aktivitet (Drugeli, 2011; Overland & Nordahl, 2013).

Lærerne i undersøkelsen bruker begreper som «*raushet*», «*romslighet*» og «*ville vel*» når relasjonen til elevene skal beskrives. Implisitt i disse begrepene ligger en empatisk forståelse, noe som understreker betydningen av at lærer må evne å sette seg inn i elevens situasjon. Det betinger at lærer tenker det er viktig å kjenne elevene sine, og relasjonskvaliteten har en betydning. Det understrekes betydningen av at lærer utvikler relasjonsprofesjonalitet, noe som forutsetter at lærer evner å forstå seg selv og sin rolle som en profesjonell part i møte med eleven. I tillegg må lærer inneha handlingskompetanse i det enkelte samspillsituasjon som underbygger et utviklingsstøttende samspill, noe som forutsetter positiv oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt av den enkelte. (Nordahl & Hansen, 2012). Knesting (2008) fremhever betydningen av at lærer evner å lytte til elevens fortelling, samt gi omsorg og gjennom empatisk kommunikasjon bygge en trygg relasjon til eleven. Empati forutsetter evne til innlevelse i et annet menneskes opplevelsesverden, noe som forutsetter nærvær og sensitivitet i forhold til eleven (Nordahl & Hansen, 2012). Denne tilnærmingen understreker omsorgsperspektivet som en viktig ingrediens i læreryrket, noe også flere lærerinformantene eksplisitt uttrykte som en vesentlig del av jobben.

Funn i undersøkelsen henspiller på betydningen av at elevene opplevde møtet med videregående skole som positivt og trygt. Lærerne var på samme måte opptatt av nettopp skolestarten som en kritisk periode for mange elever, og vektla betydningen av å bevisst bruke de første ukene til relasjonsbygging, og bli kjent med elevene. Denne type skolestart-program synes å være betydningsfull, og legger et viktig grunnlag for starten på en videre samarbeidsrelasjon. Lærerne fremhevet viktigheten av først å jobbe med å etablere en god relasjon til den enkelte og klassen, for så å integrere det faglige.

Selv om relasjonen mellom elev og lærer er asymmetrisk er det viktig at også eleven gjennom elevmedvirkning har tydelig stemme i samarbeidsrelasjonen. Lærer- elevrelasjonen bør ha som mål at elev og lærer blir allierte medspillere i hverandres skolehverdag (Overland & Nordahl, 2013). Elevene fremhevet spesielt betydningen av å kunne være med på å påvirke undervisningen slik at den ble tilpasset den enkelte. Som Anne sa «*Lærerne kan jo ikke vite hvordan den enkelte lærer best*».

6.4 Viktige lærerkompetanser

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Nordenbo et al. (2008) utført et systematisk review for å kartlegge hvilke lærerkompetanser som er viktig for elevenes læring. Reviewet bygger på 70 undersøkelsen i perioden 1998 – 2007. På tvers av syntesene utpeker det seg 3 ulike kompetanser som betegnes som *Relasjons-kompetanse*, *Regelledelses-kompetanse* og *Didaktikk-kompetanse*.

Denne forskningen underbygger lærers betydning i forhold til elevens opplevelse av skolesituasjonen, og konkretiserer, slik jeg ser det, Hattis funn om lærer som en kraftfull påvirkning av elevens læring (2013).

Lærers relasjons-kompetanse

Lærers relasjonelle kompetanse har betydning for elevens læring. Lærer oppnår en god relasjon med eleven gjennom å utøve respekt, toleranse, empati og interesse for eleven. Elevsynet er preget av at alle har et potensial for å lære, som individuelt lærende, og bygger således på et humanistisk menneskesyn. (Lassen & Breilid, 2010; Medin & Alexanderson, 2000). Tilpasset undervisning følger naturlig da holdningen er at alle lærer på sin måte. Dette ses i sammenheng med kpt 5.2 og 5.4. Elev - og lærerinformantene uttrykker sammenfallende syn på en grunnleggende antagelse om relasjonenes sentrale betydning i forhold til å lykkes i skolesammenheng.

Lærers regelledelse-kompetanse.

Syntesene peker mot at lærer som etablerer regler for klassen, og som gradvis ansvarlig gjør elevene til å opprettholde dem, øker elevlæringen. Gjennom sin klasseledelse trekker lærer inn elevene i strukturering og valg av aktiviteter i klassen. Læreren sikrer at klassen arbeider på en ordentlig måte, starter timene etter planen og at det er variasjon i læringsaktivitetene. Det er viktig at lærer gjennom god planlegging kommer raskt i gang med undervisningen, og at det brukes minst mulig tid til administrative oppgaver (Nordenbo et al. ,2008).

Betydningen av klasseledelse som en suksessfaktor understrekes av informantene, både elever og lærere. En tydelig ledelse skaper trygghet, arbeidsro og fokus på læring. Det understrekes fra lærere at de opplever at arbeidsro henger nøye sammen med struktur, at det er klare forventninger og rammer, og ikke minst at lærer har en klar plan for timen som tydelig kommuniseres til elevene. Det er verdt å merke seg at elevene, spesielt fra BA-klassen

etterlyste tydelige klasseledelse. Elevene fortalte at de opplevde store variasjoner i forhold til de ulike læreres tydelighet og forutsigbarhet. Nordenbo et al. (2008) viser i sin forskning betydningen av lærer som klassens leder, som igjen understreker betydning av lærers lederkompetanse. Klasseledelse sier noe om måten lærer i samarbeid med elevene leder arbeidet i klassen på. Hanson (2010) introduserer begrepet *salutogent lederskap* som bygger på en bevisst samhandling for å fokusere på suksesser hos enkeltindivider og organisasjoner, det være seg for eksempel klasse eller skole. Denne innfallsvinkelen til lærers lederskap forutsetter at lærer har vilje til å lede, har kunnskap om hva lederskap er, og evne og mot til å lede. Dette understreker lederdimensjonen i lærergjærningen som en viktig forutsetning til å skape læring hos eleven.

Slik lærerinformantene formidlet sin lederfilosofi finner jeg mange elementer fra salutogent lederskap. De var bevisst på å involvere elevene, og virket å være på konstant leting etter mestring og det som fungerte bra. Fokuset var «å gjøre mer av det som fungerer».

Lærers didaktikk-kompetanse

Nordenbo et al. (2008) peker på at lærerens undervisningshandlinger har bakgrunn i en didaktisk kompetanse, som igjen har betydning for elevlæring. Når lærer har høy faglig viten, og er trygg på eget faglig ståsted er det lettere å ta i bruk ulike tilnærminger og tilpasse stoffet til den enkelte elev. Denne tryggheten på egne faglige ferdigheter vil i neste omgang styrke lærers self-efficacy, som igjen vil påvirke undervisningen positivt.

Resultatet i undersøkelsen synliggjør at lærerinformantene selv vektla betydningen av disse 3 kompetansene for å lykkes i møte med elevene. På samme måte signaliserte elevene at nettopp relasjon til lærer, lærers klasseledelse og hvordan undervisningen ble tilrettelagt for mestring var viktige suksessfaktorer. I lys av Nordenbo et al. sin forskning (2008) synes undersøkelsens funn å korrelere med dette.

6.5 Lærers elevsyn

Når samhandling og relasjon skal etableres er lærers menneskesyn, her referert som elevsyn, avgjørende for kvaliteten på relasjonen. Lærerinformantene uttrykte i denne undersøkelsen et positivt syn på eleven. Det innebærer en holdning til eleven hvor de la til grunn at et hvert menneske har iboende utviklingsmuligheter, og at endring er mulig. Betydningen og troen på

at et hvert individ har utviklingsmuligheter og forutsetninger til egne valg er godt forankret i et humanistisk menneskesyn (Barth & Näsholm, 2013). Med bakgrunn i elevenes svake karaktergrunnlag kan denne grunnholdningen hos lærer synes å være avgjørende. Hvis lærer i liten grad har tro på at det er mulig å skape vekst og endring hos eleven vil det mest sannsynlig også gjenspeile både i relasjonen, og til elevens faglige utvikling (Hamre & Pianta, 2001; Knesting, 2008; Overland & Nordahl, 2013). Flere av elevene fortalte at de i grunnskolen hadde hatt merkelappen «håpløs», og at lærere på mange måter hadde gitt dem opp, og eleven hadde en følelse av at det spilte ingen rolle hva han gjorde. Etter hvert følte de heller ikke at det hadde blitt forventet noe av dem, og det fikk ingen konsekvenser at de ikke gjorde det de skulle. Lærerne uttrykte viktigheten av å ha tro på eleven, og de involverte lærerne hadde mange beretninger om viktigheten av skape situasjoner hvor eleven måtte «strekke» seg, men innenfor rammer hvor mestring var realistisk. Å ha tro på, og forvente at eleven skal mestre innebærer anerkjennelse og ta eleven på alvor, noe lærerne var opptatt av i det praktiske arbeidet i klasserommet, eller ute på praksisplassen.

Fokusgruppene understreker betydningen av at de som lærere må ha tro på at elevene kan løfte seg rent faglig, at utvikling er mulig. De uttrykker viktigheten av ikke å dømme elevene med bakgrunn i «ei tykk saksmappe» og elendige grunnskolepoeng.

6.6 Betydning av anerkjennelse, av å bli sett som den jeg er.

Lassen og Breilid (2010) understreker betydningen av gjensidig anerkjennelse mellom elev og lærer. Anerkjennelse innebærer en betingelsesløs aksept av eleven som person, uavhengig av elevens atferd.

Videre, anerkjennelse er en *holdning* som vil synliggjøre seg i verbal og nonverbal kommunikasjon med eleven, og innebærer kvalitativt noe annet enn å rose eleven. Ros knyttes til noe som oppnås, ofte til noe som vurderes. Anerkjennelse er et grunnleggende behov alle har, kanskje spesielt hos elever som ikke finner seg til rette i skolen. Betingelsesløs anerkjennelse vil styrke elevens identitet, som igjen vil ha betydning for elevens selvbilde (Overland & Nordahl, 2013). Det kan synes som om effekten av ros har sammenheng med lærers anerkjennelse av eleven. Hvis denne grunnleggende holdningen ikke er tilstede i relasjonen kan resultatet bli at lærers ros ikke oppfattes som en positiv tilbakemelding. Med andre ord kan det synes som at implisitt i ros må det fremkomme et hovedbudskap om «at jeg vil deg vel».

Elevinformantene uttrykte eksplisitt betydningen av ros og positive tilbakemeldinger som viktige suksessfaktorer. De brukte ikke begrepet *anerkjennelse*, men uttrykte behovet for å bli sett, og hvor viktig det var at lærer ikke overså eller dømte han med bakgrunn i atferd eller lav mestring. Jeg tenker at dette tydeliggjør viktigheten av å bli anerkjent, og bli sett som den man er som menneske.

Overland & Nordahl (2013) påpeker at en forutsetning for at lærer skal være i stand til å gi eleven anerkjennelse må lærer evne å sette seg inn i elevens situasjon, og ta elevens perspektiv. Måten lærerinformantene omtalte elevene sine på under intervjuet synliggjorde en anerkjennende holdning. De snakket om «*gutta mine*», «*elevene våre*», «*jeg bryr meg om dem, det er viktig for meg at de lykkes*». Elevene ble omtalt med stor respekt, og lærerne syntes å ha en bevisst holdning til ikke å sette negative merkelapper på elevene, for eks. bråkmakere, latsabber etc, noe som vil virke devaluerende på eleven. Elevene i undersøkelsen understreker viktigheten av at de på Vg1 hadde møtt lærere som så bak, forbi atferden og det dårlige karaktergrunnlaget. Dette korrelerer med lærernes fokus på anerkjennelse og å skape situasjoner for mestring. Lærerne ønsket først å bli kjent med elevene før eventuelt tykke saksmapper om elevens problemer ble lest. I dette ligger det et fokus på nåtid, fremfor å la elevens fortid overskygge og bli bestemmende for samarbeidet.

6.7 Den gode elevsamtalen - kan Motiverende samtale (MI) være en nyttig tilnærming?

I møte mellom lærer og elev er kommunikasjon, *samtalen*, den viktigste redskapen når relasjon og samarbeid skal etableres og utvikles. Dette stiller krav til lærers kommunikative ferdigheter, både verbale og nonverbale, og vil i stor grad påvirke elevens opplevelse av om lærer er medspiller, eller ikke. (Lassen & Breilid, 2010). Skolehverdagen inneholder mange formelle og uformelle samtaler mellom lærer og elev. Lassen & Breilid (2010) understreker betydningen av lærers bevissthet i forhold til egen kommunikasjon, og påvirkningskraften den innehar, på godt og vondt. De fremhever konsekvenser det kan ha for elev og lærer når de ikke «møtes» i kommunikasjonen, og beskriver det som tapte øyeblikk. «*Slike tapte øyeblikk kan føre til tapte muligheter for elev og lærer til å nå, forstå og støtte hverandre*» (Lassen & Breilid, s. 108, 2010).

Med bakgrunn i kpt 3.7 finner jeg det hensiktsmessig å introdusere Motiverende samtale (MI) som en mulig innfallsvinkel i møte mellom lærer og elev.

MI som metodisk tilnærming formidler entydig at alle mennesker bærer på grunnleggende utviklingsmuligheter, og at det enkelte individ er ekspert på eget liv og slik sett blir det viktig at individets stemme kommer tydelig frem. Dette er en klientsentrert tilnærming, og endrings- og motivasjonsarbeidet blir et samarbeidsprosjekt mellom klient og rådgiver. MI forutsetter en bevisst kommunikasjon fra rådgivers side, hvor trygghet er selve bærebjelken i relasjonen. Klienten må få anerkjennelse og aksept, og gjennom empatisk lytting og bekreftelse kan refleksjon og endring vokse frem. Endringsfokuset er å aktivere personens egen motivasjon og ressurser for endring (Barth & Näsholm, 2006).

Denne tenkningen kan, slik jeg ser det, transformeres til skolekonteksten og lærer-elevrelasjonen. Et elevsentrert utgangspunkt vil nettopp ta utgangspunkt i elevens livsverden, jamfør kpt 4.1, noe som kan bidra til at eleven føler seg sett og møtt. Med dette perspektivet i møte med eleven vil lærer fremstå som interessert, og gi rom for elevens stemme i samtalen/møtet. Dette er også en tilnærming som vil utfordre eleven til selv å ta tak i eget liv, og egne valg. I denne konteksten kan dette relateres til elevmedvirkning, noe som er vesentlig med tanke på å stimulere eleven til å bli aktivt handlende i eget liv. Elevene i undersøkelsen ga entydig uttrykk for at de besitter en viktig kompetanse i kraft av det livet og de erfaringer de sitter inne med, og at de best vet hvordan det er å være akkurat den personen. Nettopp det å løfte frem at eleven faktisk kan gjøre egne, bevisste valg i forhold til skolegang kan i seg selv være motiverende og understreker en anerkjennende holdning.

Frafall er ikke noe som skjer akutt, men sees på som en prosess som utvikler seg over tid. Dette indikerer at det gjennom å identifisere risikofaktorer er mulig bl.a. gjennom samtale å påvirke denne prosessen (Hernes, 2010; Overland & Nordahl, 2013). Elevinformantene i undersøkelsen kan sies å ha vært inne i frafallsprosessen da de startet i videregående skole, men skoleåret inneholdt faktorer som syntes å ha reversert denne prosessen.

Elevinformantene hadde i løpet av skoleåret hatt mange samtaler med lærere, formelle og uformelle, i forhold til sin skolegang. De understreker betydningen av disse samtalene, og de følte i stor grad at de ble tatt på alvor, og at deres synspunkter var viktig. Lærerne på sin side signaliserte sterkt at denne direkte en-til-en kontakten med eleven var viktig. Her ble hele elevens situasjon et tema, ikke bare det rent faglige. Ut fra elevenes livshistorier syntes det nødvendig, de hadde alle med seg mange negative erfaringer i «ryggsekken» som preget hverdagen, spesielt i starten på Vg1. Klimaet i disse samtalene syntes å være preget av respekt og toleranse, noe som også er viktige elementer i en MI-tilnærming.

Slik elever og lærere beskrev samarbeidsrelasjonen kan det synes som om elementer av lærers grunnholdning og samhandling med eleven hadde elementer i seg som MI rent metodisk bygger på. Som beskrevet i kpt 3.0 har MI sitt utspring fra helsevesenet, og forskning på effekten av denne tilnærmingen er derfor relatert til dette fagfeltet, spesielt innenfor rusbehandling. Markland, Ryan, Tobin og Rollnick (2005) synliggjør hva som antas å være effektivt i MI rent metodisk, og det klientsentrerte perspektivet fremheves som sentralt. Videre ligger det implisitt i MI en bevissthet i forhold til kommunikasjonens kraft i relasjonen, og at rådgivers kommunikative ferdigheter er sentral.

Det kan tenkes at nettopp denne helhetlige tilnærmingen til endringsarbeid, involvering og ansvarliggjøring av eleven i eget endringsarbeid også kan være positivt i skolekonteksten. Lærers generelle kommunikasjonsferdigheter, samt bevisst kommunikasjon, vil være avgjørende ettersom det er redskapen i selve tilnærmingen. Å gå inn i en elevsamtale og være nysgjerrig på hva eleven selv mener gir et helt annet utgangspunkt enn å gå inn i samtalen og gi uttrykk for at man som lærer besitter en fasit. Dette medborgerperspektivet forutsetter at lærer tilkjenner elevens egne ressurser betydning, samt er villig til å gi slipp på ekspertrollen.

Som en lærer uttrykte det må de som fagpersoner våge å gi litt slipp på den opphøyde lærerrollen, ufarliggjøre seg selv, og på denne måten skape mer «plass» for eleven. Dette perspektivet vil kunne styrke elevens self-efficacy og vil være en tilnærming som bygger på empowerment, jamfør kpt 3.5 og 3.6

6.8 Kraftfullt lærersamarbeid – «vi» fremfor «jeg»

Lærerne var opptatt av samarbeid som en sentral suksessfaktor. Det er viktig at elevene opplever sammenheng i det som skjer i skolen, noe som forutsetter samarbeid all den tid mange lærere ofte er inne i en klasse. Betydningen av at lærere er samkjørte på oppfølging av regler fremheves som viktig, og en viktig del av klasseledelse. Videre uttrykte ei lærergruppe viktigheten av å ha et felles elevsyn i møte med eleven. Samarbeidsrutiner varierer fra skole til skole, og fra klasse til klasse, noe som understreker at samarbeid er personavhengig.

Tradisjonelt har det innenfor skoleverket i stor grad vært opp til den enkelte lærer å definere betydningen av samarbeid, og prioritering av dette (Overland & Nordahl, 2013).

Som et ledd i å jobbe mer systematisk forebyggende innenfor skolen er det etablert lærerteam som sammen har ansvar for klassen. En av lærergruppene hadde god erfaring med

teamjobbing, og så dette som betydningsfullt i forhold til både faglig utvikling, og viktig i forhold til en helhetlig, samlet ledelse av klassen. Ikke minst så de betydningen av tidlig intervensjon hvis noen elever var i ferd med å falle fra, og at de sammen la en strategi for å intensivere arbeidet rundt eleven. Nettopp gode samarbeidsrutiner bidro til at det var lettere å se elevens helhetlige situasjon, og med bakgrunn i det initierte tiltak. Hovedinntrykket i møte med lærerinformantene var en utpreget «vi» holdning, og de uttrykte tydelig viktigheten av å dele og samarbeide. I undersøkelsen var det rekruttert kun en fellesfaglærer til hver lærergruppe. Generelt vet vi gjennom statistikk at yrkesfagelever ofte sliter med fellesfagene. (Hernes, 2010; NIBR,2004; Kunnskapsdepartementet 2007). Dette understreker viktigheten av tett samarbeid mellom yrkesfag og fellesfaglærere. Gjennom FYR-prosjektet rettes oppmerksomheten nettopp mot fellesfagenes betydning for yrkesfagelevne. Lærerne uttrykker at de opplever stor variasjon i forhold til kollegaers engasjement når det gjelder reelt pedagogisk samarbeid.

Nordenbo et al. (2008) viser i sin forskning til lærerteams betydning i forhold til å kunne påvirke og utvikle/endre lærers holdninger. I den ene lærergruppen hvor de møttes jevnlig i klasseteamet, uavhengig av om de hadde saker på saklista eller ikke, ble nettopp betydningen av pedagogiske diskusjoner og refleksjoner understreket som spesielt nyttige. Deltagerne opplevde dette faglige fellesskapet som en arena for faglig utvikling, noe som kan få betydning for den enkelte elev, men også en betydning for klassen. Å jobbe med mennesker innebærer ofte at man kommer opp i situasjoner hvor det ikke er selvsagt hva som er et klokt valgt å gjøre. Teamet understreket at de ofte diskuterte utfordrende situasjoner, og at denne åpenheten bidro til refleksjon over egen undervisningspraksis.

I arbeidet med å forebygge frafall dokumenteres nettopp betydningen av at tiltak må implementeres og forankres lokalt i den enkelte skole (Overland & Nordahl,2013; Wilson et al., 2011). For å få verifisert kunnskap om hva som er effektivt og ikke, forutsettes et systematisk arbeid, hvor alle må forplikte seg til å være lojale og følge opp de tiltak som blir besluttet gjennomført. Slik jeg ser det er dette et sterkt argument for å «avsette» den privatpraktiserende lærer til fordel for den «samarbeidende lærer».

7.0 Konklusjon

Funn i undersøkelsen viser at det er flere faktorer som antas å være betydningsfulle for at elevene i undersøkelsen fullførte Vg1-skoleåret, og som således kan betegnes som salutogene faktorer, jamfør oppgavens problemstilling. Gjennom elev - og lærerstemmer får vi innsikt i deres opplevelser og erfaringer, en innsikt som gir oss mulighet til en bredere forståelse av de salutogene faktorene i skolekonteksten. Undersøkelsen sier ikke noe om vektingen av de ulike faktorenes betydning, og det fremkommer heller ikke hvilke kombinasjoner som event gir størst synergi effekt.

Informantene synes å være samstemte i forhold til betydningen en positiv elev-lærerrelasjon har for elevens læring og trivsel. Undersøkelsen tydeliggjør viktigheten av at lærer har et positivt elevsyn og en grunnleggende tro på at alle elever har iboende muligheter til endring og læring. Dette synes å gjennomsyre lærernes undervisningspraksis og samhandling med enkelteleven og klassen. Denne grunnholdningen til eleven synes å være avgjørende for at eleven skal oppleve mestring, bli sett og få en opplevelse av at «lærer vil meg vel», som synes å være avgjørende sett fra elevens ståsted. Elevene beskrev møter med enkeltlærere som helt avgjørende for at de hadde lyktes. Betydningen av et inkluderende klassemiljø fremstår som vesentlig.

Det synes relevant å se elevens utvikling/befestning av sterk/svak SOC i sammenheng med skolekonteksten, og at en styrking av elevens SOC i seg selv vil være en salutogen faktor/prosess. Denne innfallsvinkelen tydeliggjør skolen som en helsefremmende arena.

Undersøkelsen tydeliggjør lærer som en kraftfull faktor i forhold til at eleven skal lykkes. Lærerne syntes å ha en bred kompetanseplattform som de bevisst bygget sin undervisningspraksis på. De fremhevet relasjonsaspektet som selve grunnmuren, tydelig ledelse av eleven/klassen og det rent didaktiske arbeidet for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. I tillegg understrekes betydningen av et målrettet lærersamarbeid som en viktig suksessfaktor for å skape et godt, trygt læringsmiljø for eleven. Eksempelvis i forhold til et bevisst fokus på å skape en trygg skolestart. Dette understreker betydningen, og *kraften* i et godt lærersamarbeid. Det er grunn til å understreke at lærerne som deltok i undersøkelsen alle ønsket å jobbe nettopp med denne elevgruppen, en faktor som må antas å ha betydning for funnene i denne undersøkelsen.

8.0 Avsluttende refleksjoner

I forlengelsen av denne undersøkelsen kjenner jeg at jeg fortsatt er nysgjerrig i forhold til å få en bedre forståelse av salutogene faktorer i videregående skole. Som mange hevder er «arnestedet» for frafall i videregående skole først og fremst grunnskolen, og det er derfor viktig å rette fokus nettopp mot arbeidet som gjøres her.

Samtidig er jeg av den klare oppfatning at vi også har en jobb å gjøre i videregående skole. Vi får til enhver tid de elvene vi får, noe vi må forholde oss til. Uavhengig av hvilken ballast eleven har med seg må vi legge til grunn at videregående skole kan gjøre *en forskjell*, at det ikke er likegyldig hva vi gjør i møte med elevgruppen. Nettopp derfor blir det også så viktig at vi forankrer praksis i forskningsbasert kunnskap, og har en aktivt, søkende tilnærming til «å gjøre mer av det som fungerer». Skal vi gjøre mer av noe, betinger det at vi gir slipp på andre ting. Det forutsetter også, slik jeg ser det, at skolemiljøene **bør** ha noen tydelige fellesnevner i sin tilnærming.

For å videreføre en salutogen tenkning vil en tydelig struktur og oppfølging av den enkelte elev kunne legge til rette for at eleven bedre opplever sammenheng i tilværelsene, noe som vil styrke elevens SOC, og som i seg selv vil være en viktig motstandsressurs mot frafall i videregående skole. Det bør f.eks. ikke være opp til den enkelte lærer hvorvidt fast, pedagogisk samarbeid skal etableres eller ikke. Betydningen av at elevens totale læringsmiljø i skolen må fremstå som en helhet, og ikke som et fragmentert «lappeteppe» avhengig av hvilke lærere klassen møter, synes vesentlig.

Jeg fornemmet sterkt i møte med fokusgruppene deres gjennomslagskraft og energi gjennom å fremstå som en tydelig gruppe. Det betød ikke nødvendigvis konsensus, men en åpenhet og nysgjerrighet i forhold til å utvikle seg sammen og reflektere over styrker og svakheter i samarbeidsrelasjonen.

Jeg tenker at vi lærere må tåle å få søkelyset på oss, tåle at det stilles konstruktive, kritiske spørsmål til undervisningspraksis og samhandling innad i skolekonteksten. Det kan synes litt for lett å peke på eleven, og de forutsetninger/begrensinger eleven har med seg når ting ikke fungerer. Målet må være å gjøre hverandre klokere, og da må vi kanskje i større grad utvikle systematikk og en tydeligere delingskultur i samarbeidet. Vi må også tåle å gå inn i et forpliktende samarbeid. Å utvikle dynamiske samarbeidsrutiner i en organisasjon er et ledelsesansvar.

Dette setter fokus på organisasjonens ledelse som en avgjørende faktor i forhold til utviklingsarbeid og implementering av nye måter å samhandle på, et forhold som denne undersøkelsen ikke berører.

For fremtidens lærere er det viktig at vi får på plass en lærerutdanning som utdanner og kvalifiserer lærere med de kompetanser som praksisfeltet, «verden der ute» trenger. I takt med at samfunnet har endret seg, er dette noe som må gjenspeiles i utdanningsinstitusjonene. Jeg mener det er grunnlag for å stille kritiske spørsmål til i hvor stor grad studentene dyktiggjøres og får relevant trening og oppfølging i forhold til å utvikle spesielt relasjons-kompetanse. Å gjøre lærerutdanningen til et 5 årig masterløp vil ikke i seg selv nødvendigvis medføre at den nyutdannede læreren innehar nødvendig kompetanse.

I denne sammenhengen blir derfor innhold og metodikk i lærerutdanningen helt avgjørende. Slik jeg ser det handler nettopp lærers relasjons-kompetanse i ytterste konsekvens om skikkethet til jobben. Jeg er usikker på dette aspektet fult ut tydeliggjøres og er en integrert del av lærerutdanningen. Og ikke minst, hvilken kvalitet er det på oppfølgingen ute i praksis i så måte. Det handler, slik jeg ser det bl.a. om systematisk oppfølging og veiledning av studenten over tid. Veileders egen relasjons-kompetanse blir derfor helt avgjørende.

8.1 Videre forskning

Det kunne ha vært interessant å følge disse elevene videre i skole og utdanningsløpet for å se om de endringer som har skjedd er befestet og blitt en integrert del av elevens handlings- og mestringsstrategi over tid.

I denne undersøkelsen har jeg kun hentet informasjon via intervju. Jeg ser at det hadde vært interessant å kunne utfylt intervjuene med observasjoner i klasserommet, spesielt i forhold til lærers undervisningspraksis. Det kunne ha fremskaffet mer nyansert informasjon om samspillet i klassen og elevenes respons på lærers undervisning og klasseledelse.

Foreldregruppen er en sentral samarbeidspartner, også i videregående skole. Deres stemme synes i liten grad å være fremtredende når skole skal debatteres og forstås. Spesielt synes foreldregruppen til frafallselever å være fraværende, både innad i skolekonteksten og i den offentlige debatt. Denne foreldregruppen blir kanskje mer betraktet som en viktig årsak til at eleven dropper ut, og er på samme måte som eget barn allerede marginalisert. Jeg tenker at

deres stemme vil kunne nyansere og utvide forståelsen av hvilke salutogene faktorer vi må søke å styrke.

Betydningen av lærers relasjons-kompetanse understreker, slik jeg ser det, betydningen av å fremskaffe robust empiri i forhold til hvordan denne kompetansen best kan styrkes, og utvikles hos student/lærer.

9.0 Referanser

- Antonovsky, A. (2012) *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*
Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Askheim, O.P (2007). *Empowerment – ulike tilnærminger. I O.P: Askheim & B. Starrin*
(Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s.21 – 33). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Baker, J. & Sansone, J. (1990). Intervention with students at risk for dropping out of school:
A high school respond. *The Journal of educational research* (1990) no 4 pp 181-186.
- Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). *Satsning mot frafall i videregående opplæring.*
Norsk institutt for by -og regionsforskning (NIBR Rapport nr. 19, 2004). Oslo: NIBR.
- Barth, T., Näsholm, C. (2013). *Motiverende samtale – MI. Endring på egne vilkår.* (5.utg.).
Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, L.P., Luckmann, T. (2011). *Den samfunnskapte virkelighet*
Bergen: Fagbokforlaget.
- Black, S.E. Deverux, P.J, & Salvanes, K.G. (2008). Staying in the classroom and out of the
maternity ward? The effect of compulsory schooling laws on teenage births
The economic journal; 118, 1025 – 1054.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* Oxford: University press.
- Buland, T. Havn, V., Finbak, L & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øde øy* (En rapport fra
evaluering av tiltak i satsning mot frafall 2007). Trondheim: SINTEFF Lokalisert på:
http://sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf
- Christenson, S. & Thurlow, M.L. (2004). School dropouts: prevention, considerations,
interventions and challenges. *American Psychological society*, Volume 13 nr. 1
University of Minnesota.
- De nasjonale forsknings etiske komiteene. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for
samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Lokalisert 22.04.14. på:
[https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-
jus-og-humaniora/](https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/)
- Drugeli, M.B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjon I norsk grunnskole, *Spesialpedagogikk*
4(11), 26 – 33.
- Earle, S., Lloyd, E.C., Sidell, M. & Spurr, S. (2007). *Theory and research in promoting public
health.* London: SAGE.

- Falch,T., Borge, LH., Lujala, P. & Nyhus, OH.(2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Senter for økonomisk forskning (SØF Rapport nr. 3, 2010). Trondheim: SØF.
- Falch,T. & Strøm,B. (2011) School, ability and socioeconomic gradient in education choice. *Economic of education*, CESifo Working Paper Series No. 3313.
- Finans departementet. (2010). *Fordelingsmeldingen* (St.melding nr.30, 2010-2011). Oslo: Departementet.
- Folkehelseloven, LOV-2011-06-24-29 (2013). Lokalisert på: <http://lovdata.no>
- Folkehelseinstituttet. (2012). *Folkehelseprofil for Hedmark*. Lokalisert på:
<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.hedmark.org%2Fcontent%2Fdownload%2F17395%2F166543%2Ffile%2FFolkehelseprofil%2520Hedmark%25202012.pdf>
- Forskrift til opplæringslova, (2006). Lokalisert 04.02.2013: <http://www.lovdata.no>
- Fugelli,P & Ingstad,B. (2009) *Helse på norsk; god helse slik folk ser det*
Oslo: Gyldendal akademiske
- Gilje,N. & Grimen,H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Granheim,U.H. &Lundman,B.(2003). Qualitative content analysis in nursing research
Concept, procedures and measures to achieve trustworthiness
Nurse Education Today (2004) 24, 105 – 112.
- Granskär,M. & Hglund-Nielsen,B.(2012). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso –och Sjukvård*. Lund: Studentlitteratur
- Hamre,B.K.&Piantra,R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children`s School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), p 625-638.
- Hanson,A.(2010). *Salutogent lederskap –for helse og framgang*. Stockholm: Fortbildning AB.
- Hatti, J.(2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hedmark Fylkeskommune. (2009). Enkelt å velge sunt i Hedmark *Folkehelse i Hedmark – ungdomsundersøkelsen 2009*. Hamar: Hedmark fylkeskommune.
- Helse – og omsorgsdepartementet. (2006). *Nasjonal strategi for å utjevne helseforskjeller*.(St. melding nr. 20, 2006–2007). Oslo: Departementet.

- Helse og omsorgsdepartementet. (2012). *Folkehelsemeldingen God helse – felles ansvar* (St. melding nr. 34, 2012-2013). Oslo: Departementet.
- Hernes,G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i den videregående skole* Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning (Fafo Rapport nr. 3, 2010). Oslo: Fafo.
- Hjort,P.F. (1982). *Helsebegrepet, helseidealet og helsepolitiske mål*. Oslo: Tanum-Norli.
- Johannesen,A., Tuft,P.A., Christoffersen,L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Department of psychology and foundations*, vol 52(4), University of N Iowa.
- Kunnskapsdepartementet, (2006). *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. melding nr. 16, 2006 -2007). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet, (2008). *Utdanningslinja*. (St. melding nr. 44. 2008 – 2009). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. (1983): The Qualitative Interview: A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol 14 (2), 171-196.
- Kvale,S.&Brinkman,,S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Langeland, E.(2011). Salutogene samtalegrupper – en arena for mestring og velvære. I A. Lerdal & MS. Fagermoen (Red.), *Læring og mestring – et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning*.(s. 208 – 231). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Langeland,E., Riise,T.,Hanestad,B.R., Nortvedt,M.W., Kristoffersen,K. & Wahl,A.K.(2006). The effect of salutogenic treatment principles on coping with mental health problems. *Patient Education and counseling*. 62, 212 -219.
- Lassen,L.& Breilid,N.(2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of caring sciences*, 18, 145 -153.
- Lindstrøm,B.&Eriksson,M. (2011) From health education to healthy learning: Implementing salutogenesis in educational science, *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(6), 85-92.

- Lloyd,E.C., Handsley,S., Douglas,J., Earle,S. & Spurr,S. (2007). *Policy and practice in promoting public health*. London:SAGE.
- Malterud,K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud,K.(2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring. (3. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markland, D., Ryan,R.R., Tobin,V.J. & Rollick,S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Socila and Clinical Psychology*, vol. 24 no 6, 811 -831.
- Marmot, M. (2010). *Fair Society, Healthy Lives. The marmot review*. Strategic review and health inequalities in England. Lokalisert på: <http://www.ucl.ac.uk/gheg/marmotreview>
- Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Nordenbo,S.E., Larsen,S.M., Tifticki,N., Wendt,R.E. & Østgaard,S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring* Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Nutbeam, D., Harris, E., Wise, M.(2004). *Theory in a nutshell. A practical guide to health Promotion theories*. Australia: McGraw-Hill.
- Næss, Ø., Rognerud,M. & Strand, H.B. (2007). *Sosial ulikhet i helse. En faktarapport* (Folkehelseinstituttet Rapport nr.1, 2007). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Opplæringsloven, LOV 1998-07-17 nr. 61.
Lokaliser på: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Overland,T. &Nordahl,T.(2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltagelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen,P. (2010). *Levekårsmessige konsekvenser av frafall i videregående skoler i Nordland 1994 – 2008*. (NORUT Rapport nr.14, 2010). Tromsø: NORUT.
- Robinson,V.M.J.(2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *Education, school of teaching, learning and development*. Lokalisert på: www.acer.edu.au/documents/RC2007_Robinson-ImpactOfLeadershipOnStudents.pdf
- Sandnes,T. (2013) *Ungdoms levekår* (Statistiske analyser nr. 136, 2013). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Skoleverket. (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolars olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat. Stockholm : Skolverket.*
- Sosial og Helsedirektoratet (2005) *Gradientutfordringen*. Sosial og helsedirektoratets Handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse. Oslo: Trykksakekspedisjonen.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I OP. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 59 – 70). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Strategic Review and Health Inequalities in England post-2010. (2010). *Fair Society, Healthy Lives*. The Marmot Review. Retrieved from:
<http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>.
- Tengqvist, A. (2007). Å begrense eller skape muligheter - om sentrale holdninger i empowerarbeidet. I OP. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s.72-82). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- The World Medical Association. (1964). *Helsinkideklarasjonen*. Lokalisert 22.04.14 på:
<http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>
- Viig, G.N.(2010) *Tilrettelegging for lærers deltakelse i helsefremmende arbeid*. (Doktorgradsavhandling, ph.d). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Wilson,S,J.,Tanner-Smith,E.E.,Lipsey,M.W.,Steinka-Fry,K.,Morrison,J.(2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *The Campbell collaboration*, 2011:8
- World Health Organization, WHO, 2008. Closing the gap in a generation. Health equity through action on the social determinants of health. Geneva:WHO
- World Health Organization, WHO (1986).The Ottawa Charter. Lokaliser på:
<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index2.html>
- World Medical Association. (1964). *Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Lokalisert (10.03.2014) på:
<http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget



Anne Trollvik
Institutt for sykepleie og psykisk helse Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

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

Vår dato: 17.10.2013

Vår ref: 35758 / 2 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35758	<i>Frafall i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Trollvik</i>
<i>Student</i>	<i>May-Britt Solbakken</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: May-Britt Solbakken Hylleraåsvn 18 2440 ENGERDAL

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

Arbeidsskontorer / District Offices

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (elev)

”– med fokus på suksessfaktorer som kan hindre frafall i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark, Campus Elverum. Det skrives mye om elever som ikke mestrer, eller fullfører videregående skole. Jeg ønsker gjennom mitt prosjekt å rette fokuset på de elevene som har mestret Vg1, Yrkesfaglig studieretning. Jeg ønsker å få mer kunnskap om faktorer som bidrar til at elever fullfører og består Vg1.

Jeg tenker at de som best kan si noe om hva som har fungert bra i skolen er elever og lærere. Det er derfor nyttig for meg å intervju begge disse gruppene.

Utvelgelse av elever og lærere

Gjennom Videregående opplæring (VO), Hedmark Fylkeskommune har jeg fått hjelp til å finne 2 aktuelle skoler og grupper til prosjektet. Utgangspunktet har vært skoleåret 2012/13. I første rekke ønsket jeg å komme i kontakt med grupper/klasser som hadde lavere gjennomsnittlig grunnskolepoeng enn 35. I tillegg så jeg etter en klasse/gruppe hvor flest mulig hadde hatt en god utvikling gjennom skoleåret og fikk bestått i alle fag.

Jeg ønsker å intervju 2 elever fra hver skole som gikk Vg1 forrige skoleår (2012/13), og som nå er elev ved Vg2. Du som er valgt ut til å delta gjennomførte Vg1 på en god måte, og du er fortsatt elev ved Yrkesfaglig studieretning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For deg som elev vil deltakelse i studiet innebære at du sier ja til å være med på et intervju. Intervjuet vil bli gjennomført en dag du er på skolen. Jeg vil stille spørsmål om hva du tenker om Vg1 skoleåret, og hva det var som var viktig for at du gjennomførte og bestod alle fag. Eller sagt på en annen måte; Hva tenker du var suksessfaktorer?

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den enkelte skole, gruppe eller informant vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaveteksten. Lydfilen vil bli slettet senest innen utgangen av mai 2014. Dataene lagres innelåst slik at ingen uvedkommende vil ha tilgang til lydfilene.

Prosjektet i sin helhet er planlagt slutført medio mai 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du har spørsmål så ta gjerne kontakt med meg på telefon 975 94 386, eller e-post, maybrittsolbakken@hotmail.com

Med hilsen

May-Britt Solbakken
Hylleråsveien 18
2440 Engerdal

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (lærere)

”– med fokus på suksessfaktorer som kan hindre frafall i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark, Campus Elverum. Formålet med dette masterstudiet er å søke å få en bedre forståelse for faktorer i skolen som bidrar til at elever med lave grunnskolepoeng fullfører Vg1, og oppnår «bestått» i alle fag. Jeg har valgt å fokusere på yrkesfageleven, dette fordi frafall er størst nettopp ved Yrkesfaglig studieretning.

Gjennom prosjektet ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling: *Hvilke salutogene faktorer innenfor skolekonteksten uttrykker elever og lærere ved Yrkesfaglig studieretning som betydningsfulle for fullføring av Vg1?*

Utvelgelse av elever og lærere

Gjennom Videregående opplæring (VO), Hedmark Fylkeskommune har jeg fått bistand til å finne 2 aktuelle skoler og grupper til prosjektet. Utgangspunktet har vært skoleåret 2012/13. I første rekke har det vært ønskelig å identifisere grupper/klasser med gjennomsnittlig grunnskolepoeng lavere enn 35, dette i kombinasjon med god gjennomføringsgrad. På bakgrunn av disse funnene har VO rettet en forespørsel til aktuell skole v/ rektor om deltakelse i prosjektet. Lærere rekrutteres fra klasseteamet til den aktuelle klassen. Primært er det ønskelig at 5 lærere deltar i et fokusgruppeintervju, hvorav 3 programfaglærere deltar. Det er opp til avdelingen å rekruttere aktuelle lærere ut fra disse kriteriene.

Det skal gjennomføres dybdeintervju med 2 elever fra fjorårets Vg1-klasse. Den første forespørsel om deltakelse rettes til elev fra lærer. Kriteriene er at eleven maksimum hadde med seg 30 grunnskolepoeng inn i videregående skole, samt bestod alle fagene ved avslutning av Vg1 våren 2013.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For lærer innebærer deltakelse i studie et fokusgruppeintervju sammen med 4 andre lærere. Det må påregnes inntil 90 minutter. Spørsmålene som drøftes vil omhandle hvilke faktorer gruppa tenker har hatt betydning for det gode resultatet i gruppa i fjor. Hva tenker deltakerne har vært suksessfaktorer?

Masteroppgave i folkehelsevitenskap – våren 2014

Intervjuet vil bli tatt opp, for så å bli skrevet ut i tekstformat for videre bearbeiding.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den enkelte skole, gruppe eller informant vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaveteksten. Lydfilen vil bli slettet senest innen utgangen av mai 2014. Dataene lagres innelåst slik at ingen uvedkommende vil ha tilgang til lydfilene.

Prosjektet i sin helhet er planlagt slutført medio mai 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og godkjent

Hvis det er spørsmål, eller noe som er uklart ber jeg om at det tas kontakt.
Tlf: 975 94 386

Med vennlig hilsen

May-Britt Solbakken

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Temaguide

Elev: Individuelt dybdeintervju

Tilbakeblikk på forrige skoleår (2012/13)

Nøkkelord: Skole-Klasse-Relasjon elev-elev, Relasjon elev-lærer

Jeg vil innhente data om følgende fra alle informantene.

Linje? Var linjevalget på Vg1 første valget? Grunnskolepoeng inn i vgs? Fravær i 10. klasse?

Foreldres utdanningsbakgrunn? Foreldres sivilstatus?

Klassen

- ✓ Hvordan vil du beskrive klassemiljøet som var i Vg1? (Konkretisere, utforske konkrete historier som belyser temaet)
- ✓ Hva er et godt klassemiljø for deg?
- ✓ På hvilken måte tenker du at klassemiljøet hadde en betydning for deg, positiv eller negativt?
- ✓ Hva tenker du kjennetegner klassemiljøet nå som du ser tilbake?
- ✓ Hvis du skulle lage en oppskrift for hvordan man klarer å få til et godt klassemiljø, hva vil du foreslå?
- ✓ Hva synes du var det viktigste kjennetegnet på klassemiljøet på Vg1?

Relasjon elev-lærer

- ✓ Hvilke egenskaper tenker du en god lærer bør ha?
- ✓ Kan du fortelle noe om hvordan du opplevde møter med ulike lærere på Vg1?
- ✓ Hvor viktig er det for deg å trives sammen med en lærer?
- ✓ Hva tenker du er det verste en lærer kan gjøre mot deg?
- ✓ På hvilken måte ønsker du at lærer skal gi deg tilbakemelding på det du gjør for at det skal være nyttig for deg?
På hvilken måte tenker du at medbestemmelse i undervisningen er nyttig/viktig?
- ✓ Husker du om du hadde elevsamtaler og hvordan du tenker at de var for deg?

Læring/mestring

- ✓ Kan du si noe om på hvilken måte du nådde eventuelle karaktermål på Vg1?
- ✓ Hva tenker du var medvirkende årsaker til at du nådde/ikke nådde målene?
- ✓ Hva tenker du i dag om hva som var det beste med skoleåret i fjor?
- ✓ Hvordan får du vist det du kan?
- ✓ Hva kjennetegner en «god» time for deg?
- ✓ Kan du si noe om hvordan du opplevde arbeidsmiljøet i klassen?
- ✓ Hvor viktig tror du at praksis (PTF) var for deg på Vg1? Hvorfor var det viktig/ikke viktig?
- ✓ Hva tenker du er den viktigste årsaken til at du fullførte Vg1 med ståkarakter i alle fag?

Et avsluttende spørsmål:

Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker hadde betydning for at du gjennomførte og bestod Vg1?

Vedlegg 5

Temaguide**Lærere: Fokusgruppe intervju**

Jeg vil innhente følgende data fra alle informantene.

Antall år som lærer? Annen yrkeserfaring?
Hvilke fag det undervises i? Stillingsstørrelse?

Tilbakeblikk på forrige skoleår, den aktuelle Vg1-klassen (2012/13)

Nøkkelord: Samarbeid, Elevsyn, Klasseledelse, Relasjon lærer–elev, Læringsmiljø

Elevsyn

- ✓ Kan dere si noe om hvilket elevsyn dere har?
- ✓ På hvilken måte kan det være viktig at dere som gruppe diskuterer dette?

Klasseledelse/læringsmiljø

- ✓ Hva legger dere i begrepet klasseledelse?
- ✓ Hva tenker dere er de viktigste faktorene i måten klassen ledes på?
- ✓ I hvor stor grad tenker dere at dere har felles forståelse i forhold til struktur og ledelse?
- ✓ Hvordan følger dere opp elever som står i faresonen for å avslutte eller ikke oppnå ståkarakter i et eller flere fag?
- ✓ Har dere konkrete eksempler på at klasseledelse har hatt direkte betydning for eleven?
- ✓ Hva er gode måter å skape arbeidsro på i undervisningen?
- ✓ Hva legger dere i begrepet læringsmiljø?
- ✓ Hvordan kan klasseledelse påvirke læringsmiljøet?
- ✓ Er det noen faktorer i et læringsmiljø dere spesielt vil fremheve som viktig?
- ✓ Hva tenker dere var suksessfaktorer for Vg1-klassa i fjor?

Samarbeid

- ✓ Hva tenker dere er det viktigste med lærersamarbeid i en klasse?
- ✓ Hva fremmer/hemmer samarbeid?
- ✓ Kan dere beskrive noe dere tenker at dere som gruppe er dyktige på i møte med en Vg1 klasse?

Relasjon lærer-elev

- ✓ Hva kjennetegner en god lærer-elevrelasjon?
- ✓ Hvordan legge til rette, skape en god relasjon til eleven?
- ✓ Kan dere si noe om rutiner rundt fag og elevsamtaler?
- ✓ Hva legger dere vekt på i disse en-til-en samtalen?
- ✓ Hvordan håndteres utfordrende elevrelasjoner?
- ✓ På hvilken måte påvirker positive elevrelasjoner jobben som lærer?
- ✓ Hvordan tar dere imot en ny Vg1 klasse?

Et avsluttende spørsmål:

Tenker dere at det er noe vi ikke har snakket om som dere vil fremheve som suksessfaktorer for Vg1-klassa i fjor?