



# Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Veronica Rundberget**

## **Masteroppgave**

# **Lærers rolle i elevers gjennomføring av videregående opplæring**

The teacher's role in students' completing High  
school

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU4901

**HØST 2023**

## Sammendrag

Frafall i videregående opplæring, er en utfordring i Norge, som har konsekvenser både for enkeltindivid og samfunnet for øvrig. Formålet med denne oppgaven er å undersøke lærers opplevelse av sin rolle når det kommer til gjennomføring av videregående opplæring. Jeg har ønsket å finne mer ut av problematikken rundt gjennomføring av videregående opplæring, sett fra lærers perspektiv, og lære mer om hva de tenker om sin rolle i kraft av å være lærere, hvem de samarbeider med og hva de tenker om årsakene til at noen ikke klarer å gjennomføre en videregående opplæring. Dette har jeg forsøkt å finne ut mer av gjennom følgende problemstilling:

### **Hvordan opplever lærere på yrkesfaglig studieretning sin rolle og betydning i gjennomføring av videregående opplæring?"**

For å finne svar på denne problemstillingen, har jeg gjennomført semistrukturerte, individuelle intervju med 5 lærere på yrkesfaglig studieretning på en videregående skole.

Funnene fra intervjuene viser at lærerne er opptatt av å bygge relasjoner med sine elever. De starter tidlig med dette, og opplever dette som grunnleggende for å kunne forvente læring og gjennomføring. De møter elever som strever, og ønsker å møte dem på en slik måte at de føler seg sett, anerkjent og ivaretatt. Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven har vært teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer, anerkjennelsesteori sett fra et skoleperspektiv og relasjonskompetanse hos lærere.

For å få til den relasjonsbyggingen de ønsker, mener lærerne i undersøkelsen at de trenger tid. De ønsker ikke for store klasser, og de vil ha så mye timer i sin klasse som mulig. Lærerne forteller om opplevelsen av en støttende ledelse og et kollegium som samarbeider godt. Alle opplever at det er nyttig og viktig å ha et system rundt som kan hjelpe, når elevene har komplekse og utfordrende vansker som lærerne ikke tenker de alene kan løse. Lærerne fremhever også viktigheten av godt foreldresamarbeid for å kunne løse elevene gjennom en videregående opplæring. Lærerne mener at de elevene som har aller størst utfordringer med å gjennomføre en videregående opplæring, er de elevene som har med seg store og tunge ryggsekker når de kommer til dem. De opplever ikke at det er selve skolesituasjonen som blir for krevende for elever som dropper ut, men at utfordringene elevene allerede har, er så store at de overskygger evne til å lære og gjennomføre.

## Summary

Dropping out of upper secondary education is a challenge in Norway, which has consequences both for the individual it self, and society. The purpose of this thesis is to investigate teachers' experience of their role when it comes to students completing High School. I wanted to find out more about the problems surrounding this, seen from the perspective of teachers, and to learn more about what they think about their role as teachers, who they collaborate with and what they think about the reasons why some students are unable to complete High School. I have tried to find out more about this through the following question:

**How do teachers in the vocational field of study experience their role and importance in students completing High School?"**

In order to find an answer to this problem, I have conducted semi-structured, individual interviews with 5 teachers on vocational studies at an High School.

The findings from the interviews show that the teachers are concerned with building relationships with their pupils. They start early with this, and experience this as fundamental to being able to expect learning and implementation. They meet students who are struggling, and want to meet them in such a way that they feel seen, recognized and looked after. The theoretical framework for this thesis has been the theory of risk and protection factors, recognition theory seen from a school perspective and relational competence of teachers.

In order to achieve the relationship building they want, the teachers in the survey believe that they need time. They don't want too big classes, and they want as many hours in their class as possible. The teachers talk about the experience of a supportive management and colleagues that work together well. Everyone feels that it is useful and important to have a system around that can help, when students have complex and challenging difficulties that the teachers do not think they can solve alone. The teachers also emphasize the importance of good parental cooperation to guide the pupils through High School. The teachers believe that the students who have the greatest challenges in completing High School, are the students who bring large and heavy rucksacks with them when they come to them. They do not feel that it is the school situation itself that is too demanding for students who drop out, but that the challenges the students already have are so intervening, that they overshadow their ability to learn and get through High School.

## FORORD

Det startet med et ønske om å lære mer om psykisk helse hos barn og unge, og det endte med å skrive en masteroppgave. Det var på ingen måte planen når jeg begynte på videreutdanning høsten 2019. Fire år senere sitter jeg, endelig, her med en ferdig masteroppgave i Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier. Veggen hit har til tider føltet lang, men aller mest utrolig givende og lærerik.

Å sjonglere jobb som logoped og spesialpedagog i en liten kommune, to aktive barn, et krevende hverdagsliv og en masteroppgave, vil jeg si ikke er for pyser. Samtidig så har jeg klart dette med masse støtte fra familie og venner. Ikke minst har jeg en ledelse på jobb som har støttet meg og lagt til rette for at jeg skulle klare å gjennomføre.

Jeg ønsker å takke de fem lærerne som har delt av sin erfaring og kompetanse i denne undersøkelsen dette studiet. Samtalene med dere er, for meg, essensen i hele dette arbeidet, og jeg håper elevene som skal gå i videregående skoler i årene framover får møte lærere som viser en slik omsorg og et slikt engasjement som dere uttrykker.

Jeg vil også takke en meget forståelsesfull og faglig dyktig veileder, Sigrid Myklebø. Du har loset meg fram på en trygg og tillitsfull måte. Jeg er stolt av meg selv og den jobben jeg har klart å gjøre på tross av mange hindringer underveis. Samtidig er jeg ydmyk og takknemlig for all den hjelpen jeg har fått.

Så her er den altså; min helt egne masteroppgave i Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier.

Flisa, september 2023

Veronica Rundberget

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	
Summary .....	
FORORD.....	
1.0 INNLEDNING .....	8
2.0 KUNNSKAPSSTATUS OG TEORI .....	11
2.1 Gjennomføring av videregående utdanning .....	11
2.1.1 Frafall i Videregående skole.....	11
2.1.2 Risiko- og beskyttelses faktorer i psykososial utvikling .....	12
2.1.3 Faktorer med betydning for gjennomføring av videregående opplæring.....	13
2.2 Skolen som arena for oppvekst og opplæring .....	15
2.2.1 Lærer som del av et profesjonelt fellesskap .....	16
2.2.2 Skole- hjem samarbeid .....	17
2.3 Anerkjennelse.....	17
2.4 Lærer- elev relasjon.....	21
2.4.1 Tilknytning .....	22
2.4.2 Relasjonens betydning for elever .....	23
2.4.3 Lærers relasjonskompetanse .....	24
3.0 METODE .....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	27
3.2 Problemstilling .....	28
3.3 Valg av metode og undersøkelsesdesign.....	28
3.4 Det kvalitative intervju .....	28
3.5 Undersøkelsesfelt og utvalg .....	30
3.5.1 Bakgrunnstall ved informantenes arbeidsplass .....	30
3.6 Forforståelse .....	31
3.7 Analyse og bearbeiding av data .....	32

3.7.1	Transkribering .....	32
3.7.2	Kvalitativ innholdsanalyse .....	32
3.8	Etiske overveielser .....	35
3.9	Metodiske valg .....	36
3.9.1	Valg av problemstilling .....	36
3.9.2	Utvalg .....	36
3.9.3	Generalisering, Reliabilitet og validitet .....	36
4.0	FUNN .....	39
4.1	Presentasjon av informantene.....	39
4.2	Elevene må føle seg sett .....	40
4.2.1	Skape gode relasjoner.....	40
4.2.2	Snakke med elevene sine.....	43
4.2.3	Å være sammen med elevene på ulike arenaer .....	43
4.2.4	Tøye strikken og se mellom fingrene .....	45
4.2.5	Overgangen fra grunnskolen .....	46
4.3	Tilstrekkelig med tid .....	46
4.3.1	Å være Kontaktlærer .....	47
4.3.2	Størrelsen teller! .....	48
4.3.3	Å balansere tilgjengeligheten .....	48
4.4	Godt system som støtte .....	49
4.4.1	Nærværende ledelse, og samarbeid i kollegiet.....	49
4.4.2	Støtte fra andre instanser .....	51
4.5	Godt foreldresamarbeid.....	53
4.6	Hvem dropper ut?.....	54
4.7	Oppsummering av funn .....	56
5.0	DISKUSJON .....	58
5.1	Elevene i risiko for drop out.....	58

5.2 Lærers pedagogiske rolle .....	60
5.2.1 Kollegiet, og laget rundt læreren .....	60
5.2.2 Samarbeid hjem–skole .....	61
5.2.3 Tid og ressurser .....	61
5.3 Anerkjennelse i skolen .....	62
5.3.1 Å se elevene .....	63
5.3.2 Å lytte til elevene .....	63
5.3.3 Å forstå elevene.....	64
5.3.4 Å akseptere elevene.....	64
5.3.5 Å bekrefte elevene.....	64
5.3.6 Å undre seg sammen .....	65
5.4 Trygg tilknytning og relasjonsbygging .....	65
6.0 AVSLUTNING .....	67
REFERANSELISTE .....	69

Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt/NSD

## 1.0 INNLEDNING

I jobben som spesialpedagog og logoped i en liten kommune, kommer jeg tett på elever i mange ulike skolesituasjoner. Jeg snakker daglig med lærere som ønsker å gjøre skolen til et godt sted å lære, og være, for sine elever, samtidig som de ser en stadig endring og økning i utfordringer som elevene møter. Lærers komplekse rolle og kravene som stilles ser vi også beskrevet i St.meld. 11 2008-2009, «læreren, rollen og utdanningen», som vil omtales nærmere i kapittel 2.2. Å kunne bidra i arbeidet for disse elevene, har blitt mitt ønske for videre arbeidsliv. Jeg tror at det er vi voksne som sitter på svaret. Det er vi som må ta ansvaret.

Antall unge som står utenfor arbeid og utdanning i Norge øker. I en analyse fra 2021 om unge som havner i det man kaller NEET- kategorien (unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning; Not in Education, Employment or Training), står det at andelen unge i aldersgruppen 15-29 år som er NEET i Norge ligger på mellom 6 og 10,7%, avhengig av hvilke tall man tar utgangspunkt i (Fyhn, Radlick & Sveinsdottir, 2021). Med dette henviser man til at det er ulikt hvem som blir inkludert inn i kategorien NEET i ulike sammenhenger (Fyhn et al. 2021, s.9). Det er foreslått en grovinndeling, der man ser på de som er i en *sårbar situasjon* kontra en *ikke sårbar situasjon* der de som faller under den første kategorien ofte har svak sosial, kulturell og menneskelig kapital. Her tenker man da for eksempel på svake sosiale relasjoner og evner og kvalifikasjoner som ikke oppfattes som verdifulle i samfunnet (Fyhn et al, 2021 s. 9).

I Norge i dag har alle rett til tre års heltids videregående opplæring (Opplæringslova, 1998 §3-1). Skal man ta høyere utdanning, må man ha en studiekompetanse fra videregående, men man kan også gjennomføre et videregående yrkesfaglig opplæringsløp, og dermed ta fagbrev. Vi lever i et kunnskapssamfunn, der utdanning verdsettes høyt. Mange yrker som tidligere ikke krevde utdanning, men som man gjerne kunne starte i rett etter en grunnskole, er i dag borte eller krever utdanning. Når bestefar på 90 år forteller om arbeid i skogen eller på den lokale «saga» etter konfirmasjonen, eller oldemor snakker om «posten» som husholderske i byen før hun giftet seg, så er dette ganske langt fra den verden ungdom og unge voksne i dag lever i. Man tar fagbrev som tømmerer, renholder, barne- og ungdomsarbeider og maskinarbeider. Det er ikke «bare» de som ønsker å bli lege, advokat eller ingeniør som skal gå på videregående utdanning i dag. Det blir vanskelig å få jobb, og i alle fall fast jobb, uten utdanning. Det som kanskje tidligere ble redningen for mange av de som av ulike grunner ikke kunne, eller ønsket, å gå på videregående utdanning, men allikevel skulle forsørge seg



selv og en familie, er ikke en mulighet i lik grad lenger. Å fullføre videregående opplæring gir i dag grunnlag for å komme ut i arbeidslivet og få fast jobb.

Denne masteroppgaven ser på de elevene som står i risiko for å ikke fullføre en videregående utdanning. det vil bli beskrevet ulike risikofaktorer og kjennetegn ved unge som står i fare for å havne utenfor og bli værende i langvarig utenforskap, men også beskyttende faktorer, altså hva som gjør at noen unge med vanskelig oppvekst eller dårlig helse *ikke* faller fra. Risiko- og beskyttelsesfaktorer vil bli behandlet i kapittel 2. Hva er det som gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole, til tross for ulike risikofaktorer eller sårbare livssituasjoner? Og hvilken rolle spiller lærer i dette?

Når oppgavens tema er gjennomføring av videregående opplæring, så vil fokus her rettes mot lærerens rolle. Jeg har lenge vært opptatt av relasjonskompetanse hos de voksne som møter barn i skolen, og hvilken betydning den voksnes kompetanse og evne til å skape, opprettholde og reparere gode relasjoner for barna har. Ifølge analysen gjort av Fyhn, Radlick & Sveinsdottir (2021), er det mest oppsiktsvekkende funnet i deres litteraturgjennomgang at relasjonelle utfordringer er så fremtredende blant unge NEETs. Brutte eller manglende relasjoner og manglende tilhørighet ser ut til å spille en rolle i mange av de objektivt målte risikofaktorene for å havne utenfor skole og arbeidsliv. Det påpekes at det relasjonelle aspektet bør løftes frem som en grunnleggende forståelse i videre forskning på de unge i NEET-kategorien, og i utviklingen av nye tiltak (Fyhn et al. 2021, s.6). Anerkjennelse og relasjonskompetanse hos lærere vil derfor ses opp mot temaet gjennomføring.

Målet med dette masteroppgaveprosjektet er å finne ut hva lærers rolle er i gjennomføring av videregående utdanning. Jeg ønsker å undersøke dette gjennom å snakke med lærere på yrkesfag, og prosjektets problemstilling er derfor:

### **Hvordan opplever lærere på yrkesfaglig studieretning sin rolle og betydning i gjennomføring av videregående opplæring?"**

Ut fra denne problemstillingen, utledes noen forskningsspørsmål:

*Hva tenker lærerne om situasjonen til de elevene som har utfordringer med å gjennomføre videregående opplæring?*

Det er mange årsaker til at det er vanskelig å gjennomføre videregående utdanning. Jeg ønsker å finne ut av hva lærerne opplever i møte med sine elever. Hva de tenker er årsakene som gjør det så vanskelig for noen å gjennomføre.

*Hvilken rolle spiller systemet rundt?*

Lærerne jobber ikke alene. De har kollegaer, en ledelse og andre instanser og yrkesgrupper de skal forholde seg til og samarbeide med. Jeg ønsker å snakke med lærerne om deres tanker rundt dette, for å kunne danne et bredere bilde av temaet.

*Hva er lærernes pedagogiske bidrag i gjennomføringen?*

Jeg ønsket å finne ut hva lærerne tenker at de kan gjøre, i kraft av sitt yrke og mandat, når det kommer til å få ungdom og unge voksne gjennom en videregående utdanning. Herunder hvordan lærere tenker rundt møte med sine elever. Siden det er lærernes rolle det rettes søkelys mot, er det også naturlig å fokusere på lærers oppgave/mandat og hvordan relasjon mellom elev og lærer kan påvirke barn og unges skolehverdag og fremtid.

Jeg vil presisere at jeg med denne problemstillingen ikke utelukker at det kan være andre faktorer som spiller like stor, eller større rolle, i gjennomføring av videregående opplæring, men i dette prosjektet er det lærers opplevelse av sin rolle som er i hovedfokus.

Oppgaven er bygget opp ved at det i kapittel 2.0 vil komme en redegjørelse for den teoretiske rammen i prosjektet, samt presentasjon av eksisterende forskning rundt temaet. Kapittel 3.0 vil beskrive og drøfte den metodiske prosessen, med mål om å være så transparent som mulig for leseren. Videre vil kapittel 4.0 presentere funnene fra undersøkelsen, før jeg i kapittel 5.0 ser disse funnene opp mot det som er presentert i kapittel 2.0. Til slutt vil kapittel 6.0 samle trådene, og være en avslutning og oppsummering på oppgaven.

## 2.0 KUNNSKAPSSTATUS OG TEORI

I dette kapittelet vil det forskningsmessige og teoretiske grunnlaget for oppgavens problemstilling presenteres.

Eksisterende forskning på temaet gjennomføring av videregående opplæring, og hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan ha betydning i denne sammenhengen vil bli presentert først i dette kapittelet. Når man beveger seg inn i «skolegården», er det også naturlig å se på hva norsk skole er. Skolen har et mandat og verdigrunnlag som står beskrevet i Kunnskapsløftets overordnede del (Kunnskapsdepartementet 2017), her ligger retningslinjer og forventninger til hva norsk skole og de som jobber der skal gjøre, og leve opp til. Skolen skal blant annet legge menneskeverdet til grunn, fremme demokratiske verdier, sikre kulturelt mangfold og bidra til at elever utvikler engasjement, etisk bevissthet og evne til kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet 2017). Som kapittelet videre vil vise, har forskning sett på hva som skal til for å sikre god læring og utvikling for elevene. Lærers mandat og hvilke forventninger samfunnet har til læreren, er også viktige aspekter når man skal se på hva lærer selv mener om sin rolle. Både forskning på godt læringsmiljø og lærers rolle, vil belyses i dette kapittelet.

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven vil behandles gjennom begrepene anerkjennelse, relasjon og relasjonskompetanse. Begrepene er i hovedsak satt inn i en skolekontekst, med fokus på lærerens rolle.

### 2.1 Gjennomføring av videregående utdanning

Som beskrevet i innledningen, er andelen unge i aldersgruppen 15-29 år som er NEET i Norge mellom 6–10,7%, avhengig av hvilke tall man tar utgangspunkt i (Fyhn, Radlick & Sveinsdottir, 2021).

#### 2.1.1 Frafall i Videregående skole

Statistisk sentralbyrå oppgir at det er 80,4% av elever/lærlinger som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år i Norge (SSB, 2022).<sup>1</sup> Dette er tall oppgitt i juni 2022. Nesten 20%, altså en av fem, fullfører ikke videregående utdanning innen 5 eller 6 år etter oppstart.

---

<sup>1</sup> Elever som begynte på ett av de studieforberedende utdanningsprogrammer (normert tid på tre år), følges over fem år. Elever som begynte på ett av de yrkesfaglige utdanningsprogrammer (normert tid på hovedsakelig fire år, med to år i skole og to år i lære) følges over seks år etter skolestart (SSB).

Hvilken betydning har det for de unge som ikke klarer å gjennomføre en videregående opplæring i dag? Vi vet at elever som ikke mestrer skolen, står i fare for å havne i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp (Jordet 2020, s.20). Med dette mener man at det å oppleve å ikke mestre skolen, av ulike årsaker, vil kunne gjøre det vanskelig å komme seg ut av det dårlige sporet. Å se muligheter eller å finne motivasjon kan bli vanskelig. Når skole er en så stor del av livene til barn og unge, vil den også ha betydning for identitetsdannelse. Mestrer man ikke skolen, mestrer man kanskje heller ikke andre deler av livet. Skolen har en viktig identitetsdannende funksjon (Jordet 2020, s. 19). De som har lav sosioøkonomisk status har større risiko for frafall, og samtidig ser man at de som ikke gjennomfører videregående opplæring kommer dårligere ut på alle indikatorer på levekår og livskvalitet, og risikoen øker da for rusproblemer, dårligere fysisk og psykisk helse og varig avhengighet av stønader og uføretrygd (Jordet 2020, s. 20). Dette er altså faktorer som kan ha en slags gjensidig påvirkning på hverandre.

Frafall fremstår som et resultat av en lang prosess med lavt engasjement og vedvarende erfaring med å mislykkes (Jordet 2020, s. 18). Frafall fra videregående utdanning er et tydelig uttrykk for at begeret er fullt, og elever som faller fra, slutter fordi de ikke vil eller klarer mer (Jordet 2020, s. 19).

At unge ikke klarer å fullføre videregående skole, vil altså medføre risiko for marginalisering, utenforskap og problemer på mange områder resten av livet. Det påvirker selvfølgelig den enkeltes liv, men også familie og samfunnet. I en rapport skrevet av Rasmussen, Dyb, Heldal og Strøm (2010) kommer det fram at det også er store samfunnsøkonomiske kostnader bak unges utenforskap, og at det vil være store samfunnsmessige gevinster på å minske antall marginaliserte unge, og få dem over i livsløp som er mer vellykkede (Rasmussen et al., 2010, s. 5).

### 2.1.2 Risiko- og beskyttelses faktorer i psykososial utvikling

Risikofaktorer er forhold barn kan bli utsatt for, som øker faren for utvikling av psykiske og/eller sosiale vansker. Beskyttelsesfaktorer er da på motsatt side, faktorer som vil bidra til å dempe sannsynlighet for at man utvikler vansker når man blir utsatt for risikofaktorer (Kvello 2018, s. 246). Noen risikofaktorer kan man knytte opp mot spesifikke vansker, men mange av disse faktorene kan ses i sammenheng med flere typer utfordringer og lidelser (Kvello 2018, s. 246).

Beskyttelsesfaktorer bidrar til en psykososial utvikling preget av anerkjennelse, selvtillit, mestring og trygghet (Nordahl, 2005, s.112). De bidrar til å beskytte, og kompensere for risikofaktorer som barn utsettes for. Slik kan den uheldige utviklingen som kan skje på grunn av risikofaktorer motvirkes, og jo flere beskyttelsesfaktorer som er til stede, jo mindre er sjansen for at barnet utvikler psykososiale vansker (Nordahl, 2005, s.113)

Eksempler på risikofaktorer ligger på flere ulike nivå i et barns liv. noen risikofaktorer bæres i barnet, som for eksempel ulike medfødte sykdommer/tilstander som ADHD og utviklingsforstyrrelser. Andre risikofaktorer utsettes barnet for via miljø og oppvekst: Lav sosioøkonomisk status i hjemmet, omsorgssvikt, mobbing og seksuelle overgrep er eksempler på dette. Foreldre med psykiske vansker, og urolige oppvekstvilkår som hyppig flytting og samlivsbrudd regnes også som virksomme risikofaktorer i et barns liv (Kvello 2018, s. 250-252).

Beskyttelsesfaktorer som antas å være spesielt virksomme, er at barnet har venner og et sosialt fellesskap utenfor familien, trygge omsorgspersoner rundt seg, stabile voksne som engasjerer seg og støtter barnet i hans liv og oppvekst. At barnet er aldersadekvat, eller bedre, i forhold til modning og fungering på grunnleggende kompetanse som språk, atferd og emosjoner er også beskyttelsesfaktorer (Kvello 2018, s. 253).

Det presiseres at det er vanskelig å kunne forutsi et barns fremtidsutsikter ved å se på antall eller type risiko-/beskyttelsesfaktorer isolert. Det er andre faktorer som også vil spille inn, og for eksempel hyppighet og tidsspenn på faktorer vil være avgjørende. Det er heller ikke slik at man nødvendigvis vil se effekt eller konsekvenser av risiko-/beskyttelsesfaktorer i det samme barn blir utsatt for dem, det kan komme seinere (Kvello 2018, s. 246).

### 2.1.3 Faktorer med betydning for gjennomføring av videregående opplæring

Hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan ha betydning for gjennomføring av videregående opplæring? Det er gjort flere gjennomganger og oppsummeringer av forskning på dette feltet, som det vil ses nærmere på videre i kapittelet.

Det er forsket på i hvor stor grad kjønn påvirker skoleprestasjoner og gjennomføring. I en kunnskapsoppsummering om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (Backe-Hansen, Walhovd og Hunag 2014), ser det ut til at jenter som gruppe er mer motivert til skoleprestasjon enn gutter som gruppe, men at kjønnsforskjeller i stor grad påvirkes av andre faktorer som landbakgrunn og sosioøkonomisk bakgrunn. Det kommer for eksempel fram at gutter med annen landbakgrunn er i størst risiko for marginalisering i skolesammenheng (Backe-Hansen

et al., 2014, s.9). Det ser ut til at det faktum at barn vokser opp i ulike sosiale miljøer, og at de utsettes i ulik grad for stress og potensielt traumatiske livshendelser, har langt større betydning enn kjønnsforskjeller. Flere studier i gjennomgangen viste riktignok at guttene reagerte mer negativt enn jentene på de påvirkningene det her var snakk om (Backe-Hansen et al., 2014, s.11). Forfatterne av denne kunnskapsgjennomgangen konkluderer altså med at å vektlegge kjønn som eneste dimensjon når det kommer til skoleprestasjoner, ikke vil gi mening, men at man må se det i sammenheng med andre faktorer som etnisk tilhørighet, sosial klasse, belastningsfaktorer i oppveksten, skolerelaterte forhold og (Backe-Hansen et al., 2014, s.12).

Markussen E., Daus, S. og Hovdhaugen, E. (2020) har utarbeidet en rapport som tar for seg utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet, 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002. Denne rapporten sier at innvandrere og etterkommere av innvandrere, hadde lavere sannsynlighet enn majoritetsbefolkningen for å ha fullført videregående etter både fem og 14 år (Markussen et al., 2020, s.12). De fant allikevel at det som så ut til å ha mest å si for hvordan det gikk i videregående og høyere utdanning, var foreldrenes utdanning og det kunnskapsgrunnlaget man hadde med seg fra grunnskolen (Markussen et al., 2020, s.11). Man så at ved en snittkarakter på 2 fra ungdomsskolen, var sannsynlighet for gjennomføring 37 prosent, men ved en snittkarakter på 4, hadde sannsynligheten økt til hele 84 prosent (Markussen et al., 2020, s.12). Foreldres utdanning sier noe om sosial bakgrunn, og rapporten fant at dette både direkte og indirekte hadde stor betydning for gjennomføring av videregående opplæring, sett i lys av den kompetansen man har oppnådd på grunnskolen og igjen dens påvirkning på videregående opplæring (Markussen et al., 2020, s.13). Dette bekreftes i en registerstudie gjort av Dæhlen, Løvgren og Madsen i 2017, der de fant at unge fra familier med lav sosial bakgrunn får relativt ofte dårlige karakterer og fortsetter sjeldnere i utdanningssystemet (Dæhlen, Løvgren og Madsen, 2017, s15).

En sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning på utsatte unge, utenforskap og inkludering (Frøyland et al., 2022) fant at flere studier viser til at det å ha en mentor/veileder fra eksempelvis skole, NAV eller andre instanser, som oppsøker og er i samhandling med den unge over tid, kan ha positiv virkning på inkludering i skolen. En slik type oppfølging vil kunne bidra til at den unge deltar aktivt i skole og aktiviteter, og det gir trygghet, tro på egen mestring og motivasjon (Frøyland et al., 2022, s.5). Sjansen øker for at man får til positiv utvikling, når støtteapparatet (for eksempel lærer) bygger tillit og gode relasjoner med elevene (Frøyland et al., 2022, s.5). Medvirkning fremheves også i studier som avgjørende for denne

positive utviklingen i skolen (Frøyland et al., 2022, s.5). Flere studier har også vist til at hvordan lærerne tenker, vil være avgjørende for om elevene føler seg møtt, sett og hørt. Her kan forutinntatthet og fordommer spille inn. Rapporten til Frøyland et al. (2022) har sett på studier om gode relasjoner, og trekker frem viktige faktorer for at det skal kunne etableres gode relasjoner: De unge må føle seg likt, og det må være en opplevelse av gjensidig tillit. Opplevelse av å bli sett, verdsatt og anerkjent, samt å tilhøre et sosialt fellesskap er viktig (Frøyland et al., 2022, s.8). Skolen skal være en slik beskyttelsesfaktor for alle elever, uavhengig av den enkeltes bakgrunn eller forutsetninger (Jordet 2020, s.23). Noen barn kommer på skolen med et sårbart utgangspunkt, de er det vi kan kalle barn i risiko. Den indre utryggheten som dette medfører, kan svekke barnets muligheter for å utnytte seg av sitt læringspotensial. Det er vanskeligere for barnet å håndtere faglige og sosiale utfordringer og det er i risiko for å komme skjævt ut i møte med skolen, og havne i destruktive læringsforløp (Jordet 2020, s. 190). Mange av disse barna utfordrer lærerne sine med sin atferd og sitt hjelpebehov, og det kan gå til det punktet at skolen blir en risikofaktor, og ikke en beskyttelsesfaktor slik den er ment å være. Skal skolen være en slik beskyttelsesfaktor, må den ha en grunnleggende inkluderende tilnærming (Jordet 2020, s. 24), der alle får den hjelp og støtte de trenger. Jordet (2020) hevder videre at nøkkelen til å få til dette, er anerkjennelse. Anerkjennelsesbegrepet i skolen vil bli belyst senere i kapittelet.

## 2.2 Skolen som arena for oppvekst og opplæring

Norsk skole og innholdet i opplæringen den gir, styres av læreplanverket. Læreplanverket består av fag- og timefordeling og læreplaner i alle fag, samt en overordnet del. Dette er forskrifter til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2017). Overordnet del gjelder all utdanning og gjennom hele utdanningsforløpet. Denne delen beskriver hvilke verdier og prinsipper som skal prege opplæringen i norsk skole, disse skal være utgangspunktet for all pedagogisk praksis i opplæringen, og skal prege opplæringen fra elevene starter i 1.klasse som 6 åringer, og til de har gjennomført videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2017). I overordnet del står det at det er når lærere viser omsorg for elevene sine, og ser den enkelte, at menneskeverdet anerkjennes som en grunnleggende verdi for skole og samfunn. Videre står det at vi er avhengig av at ulikheter verdsettes og anerkjennes (Kunnskapsdepartementet 2017). Den norske skolen har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. I dette ligger det at skolen skal utdanne barn og unge, slik at de får nødvendig kunnskap og rustes for deltakelse i et arbeidsliv, men samtidig handler skole om å gi elever mulighet til å utvikle

kunnskap, verdier og holdninger slik at de er best mulig rustet til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet 2017).

I stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, beskrives skolen som et sted som skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, og læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. (meld.st.11 2008-2009, s.9). Det beskrives videre at lærere i dag møter mange forventinger som det er utfordrende å forene, og at de ofte må ta beslutninger som har stor betydningen for de elevene det gjelder. Mye av dette kan ikke løses av lærer alene, men krever et samarbeid med andre yrkesgrupper, både innenfor og utenfor skolen (meld.st.11 2008-2009, s.12). I stortingsmeldingen beskrives forventningene som dagens lærere står ovenfor, som mer omfattende enn tidligere, og lærerrollen deles forenklet inn i tre hovedområder: 1) Lærer i møte med elevene, 2) lærer som en del av et profesjonelt fellesskap, og 3) lærer i møte med foresatte og andre samarbeidspartnere (meld.st.11 2008-2009, s.12). Hovedområde 1, lærer i møte med elevene, vil bli behørig sett på senere i dette kapitlet, sammen med anerkjennelse og relasjonskompetanse. La oss først bruke noe plass på de to andre hovedområdene i dagens lærerrolle, slik stortingsmeldingen (2008-2009) beskriver det.

### 2.2.1 Lærer som del av et profesjonelt fellesskap

Når det kommer til hovedområde nr. 2, det profesjonelle fellesskapet, så må lærere se nytte og nødvendighet i godt lederskap, og nyttiggjøre seg av dette. Dette gjelder ikke bare ledelsen, men kollegaer og andre yrkesgrupper i skolen (meld.st.11 2008-2009, s.14). I dette ligger det at læreren må vite hvor og hvordan hen kan få støtte, og også oppleve at det faktisk er støtte å finne når hen ber om det.

NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) gjennomførte i 2013 en spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere, der tema var psykisk helse i skolen (Holen og Waagene, 2014). Resultatene her viser at det er lærers kompetanse, holdninger og tid som har størst betydning når det kommer til støtte og tilrettelegging for elever med psykiske vansker. Dette gjelder både i klasserommet, men også utenfor (Holen og Waagene 2014, s.8). Av lærerne i undersøkelsen oppgir nesten halvparten at de ikke synes de har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre god nok jobb med elever som strever psykisk, og omtrent én av tre opplever at de mangler tid og ressurser (Holen og Waagene, 2014, s. 7). Lærerne oppgir samtidig at de har hatt god hjelp av andre etater og yrkesgrupper når det kommer til elever med psykiske vansker, her nevnes Pedagogisk-psykologisk rådgivnings- og oppfølgingstjeneste (PPT), skolehelsetjenesten og sosialpedagogisk rådgiver eller sosiallærer.



Lærerne uttrykker en bekymring rundt hvorvidt arbeidet med å fremme god psykisk helse i skolen vil ta fokus vekk fra skolefag, selv om de aller fleste er positive til at skolen skal arbeide med dette (Holen og Waagene 2014, s.8).

Lærere har altså stor betydning når det kommer til elevers psykiske helse, men er også avhengige av hjelp og støtte i et profesjonelt fellesskap for å føle at de klarer den jobben de ønsker å utføre.

### 2.2.2 Skole- hjem samarbeid

Foreldresamarbeid trekkes også frem som et viktig hovedområde læreren må ha kontroll på. Det presiseres riktignok at foresatte er hovedansvarlig for oppdragelsen av egne barn, og at samarbeid er et gjensidig ansvar. Foresatte er viktige støttespillere og samarbeidspartnere for læreren (meld.st.11 2008-2009, s.14).

I en artikkel fra utdanningsdirektoratet beskrives et godt samarbeid mellom hjem og skole som en viktig del av elevers faglige og sosiale utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom et godt samarbeid mellom skole og hjem, vil lærerne få innsikt i hvilke behov eleven har og dens fungering, og slik lettere kunne legge til rette for eleven. I tillegg har foreldrenes holdning til skole stor betydning for barna deres sin innsats, holdning og motivasjon for skolen (Utdanningsdirektoratet 2020). Det presiseres i artikkelen at det er skolen som bærer hovedansvaret for å etablere og bevare ett slikt godt samarbeid, som gagnar elevene (Utdanningsdirektoratet 2020).

## 2.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som i dag brukes i mange ulike situasjoner og sammenhenger. Vi snakker om anerkjente priser, advokatfirmaer eller skoler. En person blir anerkjent for sin kunst, eller man søker anerkjennelse for en jobb man har gjort. Begrepet anerkjennelse brukes både i dagligspråket, og i faglige termer, og henviser gjerne til positive tilbakemeldinger vi får, eller gir, på bakgrunn av prestasjon (Jordet 2020, s.86). Begrepet kommer av det tyske ordet «anerkennen», som betyr å rose/respektere/påskjønne noen. Det knyttes også til respekt, som betyr «å se en gang til» (Jordet 2020, s. 86). Man bør skille mellom den «overflatiske» anerkjennelsen, som gjerne knyttes opp mot nettopp ros for å ha «oppnådd» noe, og den mer dyptgående definisjonen som går på et mellommenneskelig plan.

Grunnlaget for den måten anerkjennelse brukes på i denne oppgaven, finner man blant annet hos den tyske sosialfilosofen Axel Honneth og hans teori om anerkjennelse (Honneth 2008). Han sier at mennesket har flere grunnleggende behov som må ivaretas på en anerkjennende

måte. Honneth bygger sin teori på filosofene Georg W.F Hegel og Georg Herbert Meads tenking om bygging av subjektets identitet gjennom det relasjonelle, hvor man bygger selvet gjennom opplevelse av gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 26, s.79), og personers positive selvforhold blir stadig sterkere etter hvert som de ulike anerkjennelsesformene avløser hverandre (Honneth 2008, s. 103).

Kort fortalt beskriver Honneth tre former for intersubjektiv anerkjennelse; *kjærlighet i den private sfære*, hvor kjærlighet fra nære omsorgspersoner vil bidra til anerkjennelse som gir grunnlag for trygg tilknytning og selvtillit. Man får en opplevelse av å være verdt å elske (Aubert og Bakke 2018, s 33). *Rettigheter i den offentlige sfære* handler om å bli anerkjent som ansvarlig og selvstendig medborger som har dine rettigheter og plikter, og til slutt handler det om anerkjennelse gjennom *sosial verdsetting i den sosiale sfære* (Jordet 2020, s 90). Her vil man gjennom sin deltakelse i samfunnet og det sosiale fellesskapet kunne anerkjennes for sine allmenne verdier (Aubert og Bakke 2018, s.33). Opplever man anerkjennelse på disse områdene, styrker dette selvtillit, selvbilde og egen opplevelse av seg selv som en viktig og verdifull deltaker i fellesskapet (Aubert og Bakke 2018, s.33). Setter man dette perspektivet inn i skolesammenheng, kan det sies slik at hvis eleven ikke føler seg sett og møtt av læreren sin, så vil hen kunne føle seg som en det ikke er verdt å elske, som ikke har noen myndighet eller betydning i skolehverdagen, og som en person som ikke er en viktig del av fellesskapet (Aubert og Bakke 2018, s.34).

Anerkjennelse er også relasjonelt; ikke bare trenger individet å bli anerkjent, det må også selvgi andre individer rett til anerkjennelse (Jordet 2020, s. 91). En relasjonell måte å se anerkjennelse på, skriver den norske psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye om. Hun sier at anerkjennelse ikke er det samme som å belønne, eller å ære den andres innsats, det handler om mye mer enn ros. Schibbye baserer sin relasjonelle forståelse av begrepet på filosofen Hegels definisjon av gjensidig anerkjennelse. I dette ligger det at partene forholder seg til hverandre som subjekter (Schibbye 2009, s.257). Schibbye og Løvlie sier i sin bok «du og barnet» (2017), at de legger til grunn en forståelse av begrepet anerkjennelse som overordnet. Med dette mener de at anerkjennelse viser til en måte å forstå andre mennesker på, og å være sammen med dem på (Schibbye og Løvlie 2017, s. 48). Det er altså noe vi er i møte med andre mennesker, og i denne sammenhengen hvordan læreren er i møte med sine elever. Schibbye og Løvlie (2017) fremhever at dette handler både om et grunnleggende menneskesyn, holdningen man har overfor andre, og samværsmåtene vi har. De sier videre at en slik grunnleggende anerkjennende holdning, vil være et godt utgangspunkt i relasjoner med

barn, og at det dreier seg om respekt, likeverd og verdighet (Schibbye og Løvlie 2017, s.48). Å være anerkjennende handler altså om «å fange opp den andres bevissthet, og gi den tilbake som anerkjent av min bevissthet» (Schibbye 2009, s. 259).

Denne brede, og dyperegående, forståelsen av anerkjennelse legger også Arne Jordet (2020) til grunn, når han ser på anerkjennelse som en forutsetning i skolen. Han hevder at for å kunne forstå de utfordringene vi står overfor i skolen, så trenger vi et anerkjennelsesbegrep utover ansikt-til-ansikt-møter mellom elever og lærere. Begrepet må romme hele skolens samlede virksomhet, herunder systemet (Jordet 2020, s.88). Han sier det slik: «Skolen må etablere verdssystemer og praksiser som ser på barn som likeverdige subjekter, og de må anerkjenne den enkeltes individualitet og forskjellighet.» (Jordet 2020, s.88)

I dette ligger spennet som Schibbye (2009) adresserer: man kan vite mye om, og forstå, hvordan andre har det, men aldri helt vite hvordan det oppleves for den andre (Schibbye 2009, s.49). Man må anerkjenne andres rett til egen opplevelse av situasjon, og man skal forvente å bli anerkjent for egne opplevelser, følelser og tanker.

Lærerne har ett ansvar for å møte alle barn med omsorg, empati og varme, ikke minst elevene som er i risiko (Jordet 2020, s. 190). Tilbake til stortingsmeldingen fra 2009, som beskriver læreren som den påvirkningskilden med aller størst betydning for elevenes skoleprestasjoner, i tillegg til eleven selv og deres hjem. Den sier at læreren må klare å følge elevenes læring tett og dermed lett oppdage om noen trenger økt støtte. Da trenger lærer tilgang på informasjon om de enkelte elevene, i tillegg til god sosial kompetanse og kunnskap om læring (meld.st.11 2008-2009, s.13). Elevene skal også, gjennom lærers måte å omgå elevene sine på, oppleve faglig mestring og inkludering i sosialt fellesskap (meld.st.11 2008-2009, s.13). Når det kommer til barn, og å møte elever på en anerkjennende måte, kan dette i mange tilfeller være ekstra utfordrende, når vi vet at barn er avhengig av voksnes hjelp og støtte i sin utvikling. Vi vet på mange måter mer enn dem om mange ting. Samtidig har de rett til å bli anerkjent for sine egne følelser, tanker og opplevelser. Elevene som lærerne møter kommer til skolen med sine individuelle glæder, sorger, frykter, følelser, fantasier og håp (Schibbye og Løvlie 2017, s.50).

Så hvordan kan kjærlighet som anerkjennelsesform og et grunnleggende behov ivaretas i skolen? Jamfør Jordet (2020) er det de lærerne som best vil klare å tenne elevers lærelyst, de lærerne som klarer å møte elevene med omsorg, varme og empati. Slik vil de klare å etablere gode relasjoner og ha ett godt samspill med elevene sine (Jordet 2020, s. 227). Jordet (2020)

sier videre at det å bli møtt med nettopp omsorg, varme og empati av nærværende lærere, er viktig for utvikling av selvfølelse, god helse og faglige og sosiale ferdigheter.

Men hvordan møter man elever med omsorg, varme og empati, får tent lærelysten og legger til rett for god utvikling, både psykisk, faglig og sosialt? Jordet (2020) snakker om en anerkjennende pedagogikk. Anerkjennelse i form av kjærlighet i skolen. Med kjærlighet i denne sammenheng, altså i en elev-lærer-relasjon, siktes det til at lærer møter eleven med en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati (Jordet 2020, s. 189). Elevens beste er fokus, uavhengig av lærerens følelser for eleven. Her er relasjonen lærerne har til sine elever avgjørende. Dette vil behandles nærmere i kapittelet om elev- lærer relasjonen.

Jordet beskriver kjærlighet i møte med elevene som en av de viktigste, om ikke den viktigste, dimensjonen i læreres profesjonsutøvelse (Jordet 2020, s. 191). Jordet mener at dette vises i praksis, når læreren anstrenger seg for å se, lytte, forstå og akseptere elevene sine, og i tillegg undre seg sammen med dem. Slik vil læreren bekrefte elevene sine (Jordet 2020, s.230).

Vi speiler oss i andres ansikt og blikk, slik dannes samspill med våre omgivelser. Lærer kan gjennom blikket vise anerkjennelse til sine elever (Jordet 2020, s.233). Det menes her altså en dypere betydning av «å se» enn konkret å se på noen med øynene sine. Det viser til en væremåte ovenfor sine elever, der det elevene oppfatter gjennom å føle seg sett av sin lærer er det som er avgjørende. Læreren «sier noe» gjennom øynene, om blant annet egne følelser og tanker i forhold til eleven. Slik kan eleven føle seg sett og anerkjent. Slik blir det veldig viktig å være oppmerksom på blikkets betydning i samspill med sine elever (Jordet 2020, s. 234). Lærers bevissthet rundt egne følelser, og evne til å overvåke og kontrollere dem, vil da få betydning siden det vil være mulig for eleven å oppfatte dette gjennom for eksempel blikk. En voksen som har et vandrende eller unnvikende blikk, vil lett oppfattes av en elev som en voksen som kanskje ikke er interessert i hen og det hen ønsker å formidle.

Når det kommer til å lytte, er mer enn bare det å høre, som anerkjennende væremåte. Ja, man hører hva den andre sier, men i tillegg må man høre *etter* (Jordet 2020, s 235). Innholdet i det som eleven sier til læreren, skal tas imot og prosesseres, og dette krever tilstedeværelse. I tillegg krever en slik lytting åpenhet. Man må legge bort sitt eget, og gjøre plass til elevens. Slik vil man også kunne lære eleven å kjenne, uten forutinntatthet (Jordet 2020, s. 236). I overganger fra for eksempel ungdomsskole til videregående skole, vil det i mange tilfeller holdes overgangsmøter, og «mapper» videreføres når elever har en historie med seg. Det læreren da får vite på forhånd, de eventuelle oppfatninger/forventninger man har til eleven,

må legges til side for å kunne virkelig lytte til det eleven er opptatt av. Ved å være en aktiv og oppmerksom lytter, gir læreren eleven følelsen av å være viktig, at det hen sier er verdt å lytte til, i tillegg vil læreren få nyttig informasjon om elevens egen livsverden, tanker og følelser (Jordet 2020, s. 235).

Lærerens evne til å *forstå* elevene sine, beskrives også som avgjørende. må vi skille mellom en ytre forståelse, som kan sies å dreie seg om en slags utenfra-forståelse, der læreren ikke viser at hen bryr seg ordentlig om det eleven viser, og en indre forståelse som gir eleven en opplevelse av at læreren forstår hens perspektiv (Jordet 2020, s. 237). Balansegangen her, er å ikke bli for følelsesmessig involvert, eller bruke for mye av seg selv og sin opplevelse i møte med elevene, men at læreren er i berøring med egne følelser og erfaringer som kan hjelpe til at eleven føler seg forstått.

Det å *akseptere* elevene sine, bygger på de tre foregående aspektene ved anerkjennelse; se, lytte og forstå. Å akseptere betyr å tolerere. Man godtar eleven slik hen er, med sine forutsetninger, sin bagasje og sin livsverden. I dette ligger også å akseptere hvordan elevens følelser og liv kommer til uttrykk, for det kan være forskjellig (Jordet 2020, s. 238). En elev som strever med en matteoppgave vil kanskje begynne å gråte, en annen vil kanskje kaste matteboka og storme ut. Én elev som opplever skolen som en trøblete arena vil kanskje droppe og komme, mens en annen vil sørge for å lage mest mulig bråk og leven når hen er der.

*Bekreftelse* handler i denne sammenheng om å gi «gyldighet» til det elevene føler og opplever (Schibbye 2004, s. 9). I forlengelse av å akseptere elevene, handler altså bekræftelse om å matche elevenes opplevelsesverden.

Dette siste punktet, kan sies å være det som uttrykker de foregående «ingrediensene» i anerkjennelse; å se, lytte, forstå, akseptere og bekræfte, i praksis (Jordet 2020, s.239). For at eleven skal oppleve seg bekræftet, og dermed anerkjent, må læreren møte hen med en åpen og nysgjerrig holdning. Dette kaller Schibbye (2004, s.10) for *undring*. Ved å nærme seg elevene sine med undring, viser man også ydmykhet overfor mennesket man har med å gjøre (Jordet 2020, s.240).

## 2.4 Lærer- elev relasjon

NOVA og arbeidsforskningsinstituttet gjennomførte i 2015, for utdanningsdirektoratet, en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen (Eriksen og Lyng 2015). Her er det gjort gruppeintervjuer med skoleledelse og lærere ved 20 barneskoler, samt observasjon og

gruppeintervju av elever i seks klasser. Relasjonsbygging utpeker seg som en viktig faktor for at elever skal oppleve å ha det godt på skolen. I denne studien finner de nemlig at skolene opererer med tre hovedstrategier for godt psykososialt miljø; atferdsregulering, fellesskapsbygging og relasjonsarbeid. Atferdsregulering beskrives her som «omsorgsfull kontroll» fra lærerens side (Eriksen og Lyng 2015, s. 10). Balansen mellom nettopp omsorg og kontroll blir her avgjørende. Fellesskapsbygging handler om å bygge gode relasjoner mellom elevene. Her poengteres det at man må være oppmerksom på at arbeidet leder til det ønskede formålet, og ikke blir en forsterking av de grupperinger som allerede er og en videreføring av utenforskap (Eriksen og Lyng 2015, s. 12). Relasjonsarbeid handler om lærerens arbeid for å skape gode relasjoner til sine elever. Rapporten beskriver noen suksessfaktorer for å få til gode relasjoner; positivt elevsyn, forsterking av positiv atferd, prioritering av relasjonsarbeid, og støtte fra ledelsen i arbeidet (Eriksen og Lyng 2015, s. 11). Et stort poeng er at læreren tar ansvar for denne relasjonsbyggingen.

#### 2.4.1 Tilknytning

Kjernen i anerkjennelsesformen kjærlighet er tilknytning. Kjærlighet må komme før noen annen form for anerkjennelse (Jordet 2020, s.192). En tilknytningsperson er en person man er trygg på og vil søke til for å få beskyttelse, trøst og varme. Man trenger ikke mange slike tilknytningspersoner, men vi trenger alle minst en for å leve gode liv (Jordet 2020, s. 193). Tilknytning handler om å utvikle følelsesmessige bånd til en annen person (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad 2016, s.21). Foreldre vil være barns primære tilknytningspersoner, spesielt i starten av livet, men andre voksne som barn tilbringer mye tid med opp gjennom, vil også bli viktige tilknytningspersoner (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Læreren vil være en slik viktig tilknytningsperson, og det er viktig at lærer er lydhør overfor det elevene kommer med, og involverer seg positivt og bekræftende i elevenes livsverden (Brandtzæg et al., 2016, s. 27). En trygg tilknytning mellom lærer og elever, vil gi elevene forutsetninger for å uttrykke egne følelser og behov, fordi de opplever at læreren ønsker å forstå dem, respekterer dem og samtidig har forventninger til dem. Opplever elevene å ha trygg tilknytning til sin lærer, vil de også oppsøke hen når de opplever stress og vanskelige følelser (Brandtzæg, et al., 2016, s.22).

Det skrives mye om tilknytning i tidlig alder, og når barna er små, men ungdom har også et behov for trygghet og støttepersoner i sine liv (Diseth 2021, s.110). Det handler da om å ha trygge personer i livet sitt, som man kan bruke som hjelp når man står i vanskelige situasjoner og møter utfordringer (Diseth, 2021, s.112). Dette behovet for trygg tilknytningen kan ses i

sammenheng med ungdom og overgangen til videregående skole, og møte med nye voksne på en helt ny arena, i en fase i livet med mange endringer også innvendig hos ungdommene.

#### 2.4.2 Relasjonens betydning for elever

Skolen må ta hensyn til barn behov for trygge relasjoner. For at barn skal være trygge, må de oppleve forståelse og anerkjennelse (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Som lærer må man både jobbe for å klare å forstå sine elever, samtidig som man må forstå seg selv som voksen utenfra. Altså klare å se seg selv gjennom elevene sine, hva er det de opplever fra meg?

I en artikkel av May Britt Drugli (2011), står det at kvaliteten på lærer–elev-relasjonen ser ut til å påvirke elevens faglige nivå og sosiale og atferdsmessige fungering i skolen, både på kort og lang sikt (Drugli 2011, s.28). Drugli skriver videre at kvaliteten på denne lærer–elev-relasjonen vil ha spesiell betydning for de som av ulike grunner står i risiko for en skjevutvikling. Herunder har vi de elevene som man ser har lærevansker, psykiske vansker eller en økt risiko for å droppe ut. En positiv og stabil relasjon til lærer vil fungere som en viktig beskyttelsesfaktor for nettopp disse elevene (Drugli 2011, s.29). Det trekkes frem noen kjennetegn ved en slik relasjon: høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte. Drugli mener det kan konkluderes med at det å jobbe målrettet og bevisst med gode lærer–elev-relasjoner vil kunne øke elevens lærelyst og trivsel i skolen (Drugli 2011, s.34).

Eva M. Dyrnes skriver i sin artikkel fra 2013 at møtet og relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for om elevene velger å komme på skolen og fullføre utdanningen eller ikke. Hun kaller dette for «det gode møtet» (Dyrnes 2013, s.65). Hun har undersøkt hvilken betydning dette gode møtet kan ha for elever som står i risiko for å droppe ut av videregående opplæring. Hun har i den forbindelse intervjuet elever som alle hadde mye fravær, der noen oppga at det var på grunn av sykdom og skader de ikke kom seg på skolen, mens andre sa det var fordi de var slitne og ikke orket å gå på skolen. Hun fant at nesten alle elevene i hennes undersøkelse mente at det at lærerne møtte dem med vennlighet og gav dem en følelse av å bli sett, var viktig for om de kom på skolen eller ikke. Elevene ønsket å bli møtt med vennlighet, men samtidig av lærere som satte grenser (Dyrnes 2013, s. 66). Hun sier at begrepet «vennlig, men bestemt» dekker elevenes syn på en god lærer godt (Dyrnes 2013, s.67). Oppsummert, så fant Dyrnes sine undersøkelser at det for disse elevene handlet om å oppleve å bli sett og bekreftet, ikke bare for de faglige prestasjonene, men også for den de er. Det gode møtet ble sett på som et møte preget av respekt og tillit, og det handlet i stor grad om opplevelsen av å bli sett, bekreftet og anerkjent som den man er (Dyrnes 2013, s.67).

### 2.4.3 Lærers relasjonskompetanse

Å være kompetent i relasjon med andre, handler om hvordan du er i rommet, hvordan du stiller spørsmål, hvordan du viser de andre at du legger merke til dem og deres reaksjoner, og at du er til stede i øyeblikket, uten å være opptatt av før/etter. Det dreier seg altså om å klare og ivareta både seg selv, og den andre i relasjonen (Aubert og Bakke 2018, s. 23). For en lærer vil det handle om at denne kompetansen skal gjennomsyre arbeidspraksisen på alle områder, det er ikke en kvalifikasjon som man kan se utenom alle andre aspekter ved det å være lærer. Aubert og Bakke (2018) kaller dette for en handlingskompetanse som gjennomsyrer hele yrkesutøvelsen som lærer. I Øyvind Fallmyrs bok, *følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2017), viser han til at forskning på hva som bidrar til at elever trives på skolen og får gode læringsresultater, gir kvaliteten på lærer–elev-relasjonene en viktig rolle (Fallmyr 2017, s. 44). Forskning på feltet viser at relasjonen mellom lærer og elev henger sammen med ikke bare elevers motivasjon og resultater, men også forhold mellom elevene, utvikling av psykiske vansker og atferdsproblematikk (Fallmyr 2017, s. 45).

Fallmyr (2017) skriver videre at hvis læreren klarer å takle barnets følelser, og gi mening til dem og de atferds-reaksjonene de skaper, så vil eleven få en følelse av å bli forstått, som igjen vil skape følelse av trygg tilknytning (Fallmyr, 2017, s.35). En lærer trenger flere relasjonsferdigheter for å klare dette, og Fallmyr har sortert disse ferdighetene under det han kaller «ni egenskaper som former gode relasjoner» (Fallmyr, 2017, s.36), og presiserer at dette forutsetter tillit og åpenhet mellom lærer og elev:

Lærer må være *pålitelig*. I dette ligger at elevene føler de kan stole på at læreren holder avtaler og har den kompetansen og strukturen på skolehverdagen som trengs, og at krav og forventninger tilpasses eleven slik at mestring oppleves. I tillegg ligger det også her lærers evne til å unngå å såre eller krenke sine elever (Fallmyr, 2017, s.36). *Tydighet*, i form av å være konsekvent når det kommer til grenser og regler, og å gi beskjeder tilpasset elevenes nivå er viktig. I det å være tydelig ligger også evne til å motivere elevene til å strekke seg etter sine mål (Fallmyr, 2017, s. 36). I tillegg til å være pålitelig og tydelig, må lærer oppleves *forutsigbar* av sine elever. Hen må være tålmodig, og ha kontroll på egne følelser, men også kunne være spontan og dele av seg selv når det passer (Fallmyr, 2017, s. 36). En lærer som skaper gode relasjoner til elevene sine, er *åpen og involverende* i møte med dem. Dette betyr at man ønsker dialog og tilbakemeldinger fra elevene sine, både på undervisning og relasjon. Dette gir mulighet til å avklare forventninger, gi tilbakemeldinger, innrømme feil og ikke minst be om unnskyldning når ting ikke ble som planlagt og ønsket. Dette er god samhandling



(Fallmyr, 2017, s. 36). *Humor og evne til å skape positive følelser* er en viktig egenskap når det kommer til å bygge gode relasjoner. Her handler det om å bruke humor på en vennligsinnet måte, med gode intensjoner. Dette vil kunne fremme gruppefølelse i tillegg til å kunne styrke enkeltelevers motivasjon og engasjement (Fallmyr, 2017, s. 37). En lærer må kunne *håndtere både konflikter, og følelser* hos elevene. Hen vet at konflikter er en naturlig del av utviklingen, og håndterer dem med selvkontroll og uten å la egne følelsesreaksjoner påvirke for mye. På samme måte gjelder det for følelshåndtering. Lærer må tolerere og søke å forstå elevenes følelser, og akseptere dem i den grad at de er et uttrykk for noe som må møtes, og ikke kontrolleres eller fjernes (Fallmyr 2017, s. 38). En lærer som har god relasjonskompetanse oppleves som *empatisk*. Hen ønsker ikke å dømme sine elever og deres væremåte, men jobber mot å forstå. Dette er en grunnleggende holdning, men også en prosess som pågår gjennom hele den tiden elev og lærer har en relasjon (Fallmyr, 2017, s.38). Fallmyr trekker frem *anerkjennelse* som en av disse egenskapene som former gode relasjoner. Han skriver at lærer må vise interesse for eleven og hans livsverden, interesser og følelser, og fortolke elevens væremåte med positivt fortegn. Dette gjelder også når atferden er uønsket. Det er utfordrende å lære og like noen som vekker negative følelser i oss, og det forutsetter at man som lærer har et grunnleggende ønske om å forstå eleven (Fallmyr, 2017, s. 36).

Man kan dele relasjonsbygging inn i tre faser, hvor lærer må være bevisst sin væremåte og samhandling med elevene. I *etableringsfasen* handler det i hovedsak om å skape trygghet og tillit hos elevene. Da blir de ni ovennevnte egenskapene tydelige når lærer blant annet gir uttrykk for positive forventninger og viser interesse ved å spørre om ting ved elevenes livsverden. Lærer trygger elevene og demper engstelse ved å vise at hen er til stede for å støtte og validerer elevenes følelser og opplevelser i situasjonen. At lærer klargjør forventninger og rammer sammen med elevene, slik at man sikrer så godt som mulig en felles plattform er også en viktig del av denne fasen (Fallmyr 2017, s.39). I *vedlikeholdsfasen* må de ni prinsippene brukes hver dag i møte med elevene. Man kan se for seg at skoleåret er godt i gang og hverdagen på mange måter har fått «satt seg» i gruppa. Da handler det om at læreren følger med og plukker opp eventuelle brudd i relasjon, nye og sterke følelser og bruker sine evner til konflikt- og følelshåndtering til å håndtere situasjonen (Fallmyr, 2017, s. 39). Svekket eller brytes en relasjon, på grunn av for eksempel konflikter, vanskelige situasjoner eller misforståelser, kommer man inn i *reparasjonsfasen*. Her handler det om at lærer har ansvar for reparasjon og forsoning. Man må gå tilbake til det grunnlaget som er lagt, validere elevens følelser og være villig til å utforske de følelsene som oppstår (Fallmyr, 2017, s. 39).

Relasjonsbygging og relasjonskompetanse er altså viktige nøkkelbegrep i en lærers virke. Det skaper trygge elever, og påvirker både det faglige nivået og den sosiale fungeringen. Virkningen ser man både umiddelbart og på lang sikt (Drugli 2011, s. 28). Det påpekes hvor viktig relasjon er spesielt for de elevene som strever med å komme på skolen og gjennomføre en utdanning (Drugli, 2011, s.29, Dyrnes 2013, s. 65). Det er læreren som bærer ansvaret i relasjonen, og som må være bevisst det ansvaret som hviler på hen.

## 3.0 METODE

Forskning handler om å finne svar på spørsmål om virkeligheten (Jacobsen 2015, s.13). Jeg har i mitt forskningsprosjekt ønsket å finne ut hva lærere tenker om sin betydning for å få elever gjennom videregående utdanning. Deres virkelighet. Hele grunnlaget for dette, handler om at informasjonen som samles inn, gjøres på en slik måte at informasjonen både er relevant og til å stole på (Jacobsen 2015, s. 13). For å klare dette, er fremgangsmåten, altså metodevalg, vesentlig (Jacobsen 2015, s. 16).

### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne undersøkelsen, kan sies å komme fra et fenomenologisk vitenskapssyn. Det er lærernes subjektive opplevelse det tas utgangspunkt i, og det er en forståelse av lærernes erfaring som søkes (Thagaard,2013, s. 37). Fokus er på menneskene som blir «studert», deres meninger og erfaringer, mens den ytre verden kommer mer i bakgrunnen. Fenomenologi bygger på antakelsen om at realiteten er slik som folk oppfatter den, og man beskriver felles trekk som informantene i undersøkelsen gir uttrykk for (Thagaard,2013, s. 37). Min vitenskapsteoretiske forankring vil ha betydning for og påvirke den forståelsen som utvikles, og for oppgavens fokus (Thagaard, 2013, s. 37). Det er enkeltpersoners opplevelse av det å være lærer i den yrkesfaglige videregående skolen det fokuseres på, ut fra deres ståsted. Jeg ønsker å forstå mer av læreres erfaring og tanker rundt gjennomføring av videregående opplæring, og det er det som følgelig kommer ut av tolkningsprosessen i denne undersøkelsen.

Slik gikk jeg fram: Først ble en *problemstilling* utviklet. Denne legger grunnlaget for å kunne undersøke det jeg lurer på empirisk. Et *undersøkelsesopplegg* er valgt, som er vurdert å på best mulig måte belyse de spørsmålene jeg har, og *dataene er samlet inn* på en måte som skal gi sikrest mulige svar. Ikke minst avhenger grad av relevans og pålitelighet i dette forskningsprosjektet av hvordan jeg har valgt å *analysere og tolke* den informasjonen som jeg har innhentet (Jacobsen 2015, s. 16).

Videre vil jeg gå gjennom denne forskningsprosessen, og de valgene som er tatt for mitt prosjekt.

### 3.2 Problemstilling

Tema for forskningsprosjektet er *gjennomføring av videregående utdanning*. Temaet er stort, og en avgrensning rundt hva jeg konkret vil undersøke vil være helt avgjørende for videre valg. Jobben med å avgrense har en tosidighet ved seg; man bestemmer seg for hva det nøyaktig er man vil se på, samtidig velger man bort noe (Jacobsen 2015, s.72).

Ut fra dette, er det formulert en problemstilling:

#### **Hvordan opplever lærere på yrkesfaglig studieretning sin rolle og betydning i gjennomføring av videregående opplæring?"**

Jeg har også valgt noen forskningsspørsmål, med mål om å kunne være enda mer tydelig i hva jeg ønsker å finne ut mer om:

*Hva tenker lærerne om situasjonen til de elevene som har utfordringer med å gjennomføre videregående opplæring?*

*Hvilken rolle spiller systemet rundt?*

*Hva er lærernes pedagogiske bidrag i gjennomføringen?*

### 3.3 Valg av metode og undersøkelsesdesign

Som det kommer frem av problemstillingen, er ønsket med dette forskningsprosjektet å få frem læreres personlige erfaringer og opplevelser rundt sin egen rolle når det kommer til å få elever gjennom videregående skole. Jeg ønsker innsikt i lærernes perspektiv på et problem vi vet har stor påvirkning på både enkeltpersoner og samfunnet. Videre søker jeg en forståelse rundt temaet, som kanskje kan bringe med seg noen svar på hva som faktisk kan fungere, altså hva det er lærerne tenker at skal til for å hjelpe ungdom og unge voksne gjennom et videregående opplæringsløp. For å komme under overflaten på dette temaet, må man komme nær de som skal dele fra eget liv. Da egner en kvalitativ tilnærming seg godt (Thagaard 2013, s. 12).

### 3.4 Det kvalitative intervju

I kvalitative studier er intervju den vanligste datainnsamlingsmetoden (Jacobsen,2015 s. 145). Intervju er en egnet metode når man ønsker innsikt i hvordan mennesker opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013, s. 58). Siden problemstillingen i dette prosjektet fokuserer på læreres egen opplevelse av sin rolle i elevers gjennomføring av videregående opplæring, oppleves det som hensiktsmessig å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. En

måte å gjennomføre intervju på, er i gruppe, det man kaller fokusgruppeintervju (Jacobsen 2015, s. 159). Dette kan være hensiktsmessig dersom man ønsker fokus på enighet/uenighet blant i en gruppe, eller som et virkemiddel for å bedre refleksjonen blant deltakerne gjennom påvirkning av hverandre (Jacobsen 2015, s. 160-161). Jeg er interessert i hva hver enkelt lærer mener og fortolker om å gjennomføre skolegang, og individuelle intervju egner seg derfor godt (Jacobsen, 2015 s. 146). Semistrukturert, individuelt intervju er valgt i denne sammenhengen På den måten sikrer jeg at alle temaer, relevante for min problemstilling, blir tatt opp, samtidig som informantene får muligheten til å snakke fritt og personlig om det som opptar dem, i den rekkefølgen det måtte komme. Siden individuelle semistrukturerte intervju er tidkrevende, må antall informanter overveies nøye (Jacobsen, 2015 s. 146), og i dette tilfellet er 5 informanter intervjuet. Det er utarbeidet en intervjuguide på forhånd, der det jeg anser som aktuelle temaer er notert.

Et kvalitativt intervju kan ha ulike grader av åpenhet (Jacobsen 2015, s. 149), men her er det altså valgt en viss grad av strukturering ved hjelp av en liste med temaer. En fare ved å ha en ferdig struktur på forhånd, kan være at man lukker undersøkelsen, samtidig kan et intervju uten noen form for planlagte tema blir for stort og uhåndterlig (Jacobsen 2015, s. 149). Jeg valgte å ha en liste med meg, hvor jeg sjekket underveis og til slutt at vi hadde fått vært innom det jeg ønsket å høre om, men informantene fikk fritt fortelle i sitt tempo og sin rekkefølge. Slik blir åpenheten ivaretatt, samtidig som jeg har en form for kontroll på den informasjonen jeg får.

Intervjuene ble avtalt og gjennomført i januar 2023. Jeg valgte å dra ut til informantenes arbeidsplass, som i dette tilfellet er på en videregående skole, men på to ulike lokaliseringer. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, slik kunne jeg fokusere på samtalen, og ikke på å skrive ned viktige ting som ble sagt. I tillegg til en «gammeldags» lydopptaker, ble appen Nettskjema- diktafon, koblet opp mot nettskjema.no, brukt. Nettskjema er et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo, og dette gjøre at man kan lage, lagre og administrere undersøkelser og datainnsamling på en sikker måte (Universitet i Oslo, u.å.). Undersøkelsen, og fremgangsmåten, er godkjent av Sikt/NSD, se vedlegg 3.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør- er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Det er en sammenslåing av NSD (norsk senter for forskningsdata, Inunett

### 3.5 Undersøkelsesfelt og utvalg

Utvalget i dette masteroppgaveprosjektet, er lærere som jobber på videregående skole. Tidlig i prosessen var ønsket å snakke med unge voksne som hadde hatt store utfordringer med å gjennomføre en videregående utdanning, men som hadde klart det. Det viste seg å bli veldig vanskelig å få tak i slike informanter. Jeg kontaktet et prosjekt som foregår i Kongsvingerregionen, Ung Inkludering, i håp om at de kunne hjelpe meg med rekrutteringen. Høgskolen i Innlandet var også involvert her, uten at det var mulig å få tak i informanter. I tillegg kontaktet jeg oppfølgingstjenesten i distriktet, samt NAV. Etersom tiden gikk, ble jeg sammen med veileder enig om å snu fokus. Det viste seg å bli vanskelig å rekruttere det jeg mente var det ideelle strategiske utvalget, og man må da ta noen pragmatiske valg ut fra det som er mulig (Malterud 2017, s. 59). Jeg fikk det man kaller et tilgjengelighetsutvalg (Malterud 2017, s. 59). Det endte opp med intervju av fem lærere som alle jobber på yrkesfaglig studieretning, og på samme skole. På grunn av tidsperspektivet og fysiske avstander mellom meg og skolene, var dette den beste løsningen for dette prosjektet. Jeg fikk kontakt med avdelingsleder ved skolen, som raskt hadde fem interesserte lærere klart til meg. Informasjonsskriv og samtykkeskjema, utarbeidet etter Sikt sine retningslinjer, ble sendt til alle fem, via avdelingsleder, og de skrev under og returnerte til meg før vi avtalte tid og sted for intervjuene.

Det er tre kvinner og to menn som er intervjuet, og de jobber på ulike studieretninger og med ulike årskull. I tillegg har de ulike yrkes- og fagbakgrunn. Slik er en viss bredde og variasjon sikret.

#### 3.5.1 Bakgrunnstall ved informantenes arbeidsplass

Den videregående skolen som mine informanter jobber på, ligger i Innlandet Fylkeskommune. Tilstandsrapport for videregående opplæring i Innlandet fylkeskommune skoleåret 2021/2022 (Gregersen og Bamrud, 2022) viser at det for innlandet fylkeskommune var en gjennomføringsprosent på 80% for de elevene som startet videregående utdanning 2015. Rapporten viser til at den historiske utviklingen er god. Gjennomføring pr. skoleår for skolene i Innlandet for skoleåret 2021/2022 er på 91,1 % (Gregersen og Bamrud 2022). Samme rapport for skoleåret 2022/23 foreligger ikke når denne oppgaven skrives, men jeg har fått

---

og Unit- direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning i forskning. De skal sikre gode brukeropplevelser som oppfyller overordnede mål om digitalisering, datadeling og åpen forskning

tilgang til tall for den spesifikke videregående skolen som mine informanter jobber på. Dette gjennom programmet Viko Qlik Sense. Her kommer det fram følgende tall for de siste fem årene:

Fullført og bestått 2018/19: 86%

Fullført og bestått 2019/20: 93,7%

Fullført og bestått 2020/21: 90 %

Fullført og bestått 2021/22: 91,9%

Fullført og bestått 2022/23: 91.1%

Skolen kan vise til en god gjennomføringsprosent.

### 3.6 Forforståelse

Forskerens forforståelse vil naturlig spille inn i forskningsprosessen, slik også for meg. Jeg jobber i grunnskolen, men ikke som lærer, og har gjennom årene opplevd at mange elever strever i skolehverdagen sin. De gangene jeg har hatt muligheten til å nærme meg situasjonen rundt noen av disse elevene, har jeg sett lærere som ønsker å hjelpe. Jeg ser voksne omsorgspersoner med store hjerter og i mange tilfeller et brennende engasjement rundt elevene sine. Allikevel ser jeg ofte at lærere er alene med store klasser, tiden deres skal deles på mange elever og et stadig økende antall oppgaver. I tillegg er det ikke tvil om at ungene som går i skolen i dag forholder seg til en kompleks verden, med mye påvirkning fra sosiale medier osv. Lærerne har nok ikke alltid kunnskapen og kompetansen til å vite hvordan de skal møte de elevene som strever ekstra i skolen.

Med bakgrunn i dette, har jeg over de siste årene utviklet en større og større interesse rundt å finne ut hva det er som kan gjøres i hverdagen for elevene, og da også lærerne deres. Hva kan lærere gjøre, og hva trenger de for å få til å gjøre en så god jobb som jeg ser at de faktisk ønsker å gjøre? Når det i denne oppgaven er lærere på videregående skole som intervjues, handler dette i stor grad om at jeg ønsket å se på en arena jeg ikke selv kjenner så godt. Jeg jobber i grunnskolen, og observerer og snakker med lærere der. Lærerne på videregående skole, er også de som treffer ungdommene på den siste arenaen før de skal ut i «den store verden».

### 3.7 Analyse og bearbeiding av data

Et masteroppgaveprosjekt er en relativt liten kvalitativ studie, i dette tilfellet er det som nevnt 5 informanter som danner datagrunnlaget. Dette datagrunnlaget sier noe om disse 5 informantenes erfaringer og synspunkter. Hvordan dette materialet tolkes, blir en viktig del av prosessen, og min egen forforståelse er en forutsetning i analysen.

#### 3.7.1 Transkribering

Transkribering av flere timer med lydopptak er en langtekkelig, og til tider ganske krevende oppgave. Selv om dette er et relativt lite forskningsprosjekt, tar transkribering av intervju på hver ca 1 time mye tid. Jeg ønsker ikke bare å få med akkurat de «riktige» ordene og setningene i forhold til problemstillingen, men fange opp nyansene med for eksempel nøling, «hmmming», og latter. Å gjøre det talte om til skrift, gjør at man må være skjerpet hele tiden for å få med nyansene, slik at man igjen kan gjøre materialet tilgjengelig for analyse (Malterud, 2017, s.77). Alle intervju er transkribert av meg, slik har jeg ønsket å sikre at jeg får med all viktig informasjon, samtidig som jeg kan ta med erfaringer fra intervjusituasjonen inn. Alle informantene har fått fiktive navn, som brukes i analysen, på den måten opplever jeg at det personlige og nære blir ivaretatt, samtidig som anonymitet er sikret.

#### 3.7.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Som analysemodell er det her valgt Lundman og Graneheims metode for kvalitativ innholdsanalyse (Graneheim & Lundman, 2012). Innholdsanalyse ble i utgangspunktet utviklet for å kunne håndtere store mengder data. I første omgang var det en kvantitativ metode for å kunne analysere størrelser, som for eksempel hvor mange som ser på ett bestemt tv-program, eller hvor mange i en populasjon som har/gjør noe (Graneheim og Lundman, 2012 s. 159). Kvalitativ innholdsanalyse på sin side, fokuserer på analyse av tekst, og brukes primært innenfor humanvitenskap, atferdsforskning og helse (Graneheim og Lundman, 2012, s.159).

Tanken om at sannheten finnes i intervjuobjektene øyne er det som kjennetegner denne måten å analysere på. En jakter ikke den objektive sannhet, som i en kvantitativ forskning, men erkjenner at sannheten er kompleks, konstruert, subjektiv og avhengig av kontekst. Tolking av intervju må altså gjøres med intervjuobjektene bakgrunn, historie og den rådende kultur i betraktning (Graneheim og Lundman, 2012 s. 160). Fokus ved kvalitativ innholdsanalyse er å beskrive variasjoner, gjennom å identifisere likheter og forskjeller i materialet. Dette uttrykkes i kategorier og temaer på ulike nivå. Som nevnt over, vil også



kontekst vil ha stor betydning. I dette ligger ikke bare intervjuobjektene eller forskers bakgrunn og kultur, men også sammenhengen studien gjennomføres i (Graneheim og Lundman, 2012 s. 161).

Analyseprosessen innebar i første omgang, å få en samlet oversikt over innhentet data, i dette tilfellet det informantene sa i intervjuene som er gjennomført. Intervjuene blir da *analyseenheter*. En analyseenhet skal være så stor at den danner en helhet, men samtidig liten nok til at den er mulig å håndtere (Graneheim og Lundman, 2012 s. 162). I et masteroppgaveprosjekt som dette, med fem informanter, er analyseenhetene intervju på ca 1 time hver. Analyseenhetene ble så delt inn i *domener*, dette er deler av teksten som omhandler spesielle områder/tema. Foreløpig har analysen en grov struktur, som krever liten grad av tolking (Graneheim og Lundman, 2012 s. 162). Jeg valgte å dele intervjuene inn i domener, ut fra de temaene som vi snakket om under intervjuene. For eksempel er skole- hjem samarbeid, ressurser, relasjoner og systemsamarbeid domener som er trukket ut fra intervjuene som er gjennomført.

Neste steg i analyseprosessen var å finne *meningsenheter*, altså meningsbærende deler av teksten. Dette være seg ord, meninger og deler som hører sammen gjennom innhold (Graneheim og Lundman, 2012 s. 163). Meningsenhetene bør være av en slik størrelse at de utgjør et godt grunnlag for videre analyse. Eksempler på meningsbærende enheter under domenet foreldre-skole -samarbeid er: «man tar som regel telefonen når den ringer, for da er det der og da». Eller når en annen sier: «jeg får helt vondt av de som er i ferd med å droppe ut også... Da er det ofte vanskelig å få tak i foreldrene også».

Videre ble teksten *kondensert*. Den ble gjort kortere og mer håndterbar, samtidig som fokus var på å bevare det viktige meningsinnholdet på best mulig måte (Graneheim og Lundman, 2012 s. 163). Ser vi da på eksemplene over, så ble dette kondensert til telefonkontakt og tilgjengelighet. Dette kan igjen *abstraheres*, løftes til et høyere logisk nivå (Graneheim og Lundman, 2012 s. 163), og jeg valgte å se dette i lys av teori om foreldre-hjem-samarbeid, og i sammenheng med annet meningsinnhold som omhandler dette samarbeidet. Å abstrahere handler nemlig om å se de teoretiske linjene, og samle den kondenserte teksten slik at den samsvarer logisk. Det skal lages *koder* på disse kondenserte og abstraherte meningsenhetene, som sier noe om innholdet. Akkurat dette punktet ble naturlig å kode som «tilgjengelighet». Jeg har funnet ut noe om hva informantene mener om det å være tilgjengelig når det kommer til foreldre-hjem-samarbeidet.

Til sist ble det laget *kategorier* som består av flere koder med liknende innhold. Kategoriene kan ha underkategorier. I min analyseprosess så har i tillegg til koden «tilgjengelighet», kodene «tidlig kontakt» og «allianse» dannet grunnlaget for kategorien «tett foreldre–hjem-samarbeid»

Man vil gjerne sitte igjen med et *tema*, en slags rød tråd gjennom det meningsbærende materialet man har (Graneheim og Lundman, 2012 s. 164). Og temaet er altså foreldre–hjem-samarbeid i dette tilfellet.

Proessen er illustrert nedenfor skjematisk med et annet eksempel fra analysen:

<b>Meningsbærende enhet</b>	<b>Kondensert meningsenhet</b>	<b>Kode</b>	<b>Underkategori</b>	<b>Kategori</b>
<i>Ord, meninger og deler av teksten som hører sammen</i>	<i>Kondenseringen gjør teksten kortere og mer letthåndterlig</i>	<i>Er en etikett på en meningsenhet som kortfattet beskriver dens innhold</i>	<i>Utgjøres av flere koder</i>	<i>Utgjøres av flere underkategorier som har et lignende innhold på et høyere abstraksjonsnivå</i>
Det kommer meldinger og telefoner til alle døgnets tider. Jeg får meldinger/telefoner /tilbakemeldinger hele tida.	Det er telefoner til alle tider	Jeg kan kontaktes på telefon	Tilgjengelig etter skoletid	Til stede når elevene
Viktig at vi er til stede og stiller opp hele tiden. elevene har voksne rundt seg hele tiden. altså lærere hjelper dem hele veien.	Er til stede, hjelper og stiller opp	Jeg er der elevene er	Tilgjengelig på alle arenaer i skolehverdagen	føler de trenger det

### 3.8 Etiske overveielser

Det etiske ved et slikt forskningsprosjekt må alltid bæres med som en del av meg og min undersøkelse, det gjelder i alle ledd av prosessen.

Når det kommer til planlegging av selve prosjektet, og utarbeiding av problemstilling er prinsippet om respekt for enkeltpersoner og deres anonymitet viktig (Thagaard 2013, s. 67). I min opprinnelige problemstilling skulle unge voksne intervjues, noe som kan betegnes som en mer sårbar gruppe enn det jeg endte opp med, altså lærere. Når etter hvert problemstilling ble endret, og jeg ønsket å rekruttere lærere på videregående skole som informanter, ble det viktig at premisset om informert samtykket ble oppfylt. Et informert samtykke innebærer at grundig og nødvendig informasjon om prosjektet gis, at deltakelse er basert på frivillighet og deltakerne skal vite at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Thagaard 2013, s. 91). Jeg hadde kontakt kun med avdelingsleder i første omgang, som snakket med de ansatte på sin arbeidsplass. Hun videreformidlet informasjonsskriv og samtykkeskjema, og det var informantene selv som tok kontakt med meg for å avtale samarbeid videre. Det å vite at man til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet, uten konsekvenser, var viktig for meg å få frem.

Lydopptak og hvordan disse skulle brukes og behandles videre, var også viktig for meg å presisere for informantene. Noen av dem gav uttrykk for at de syntes det var litt uvant å bli tatt opp med lyd, og jeg ville sikre at de forstod hvordan lydopptak og nettskjema er ment å sikre personopplysninger og anonymitet, og ikke minst at alle lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

Når det kommer til selve intervjusituasjonen, har jeg gått flere runder med meg selv om hvilke spørsmål eller temaer som skal være med i min intervjuguide. Det er viktig for meg å stille spørsmål, eller komme innom alle de temaene jeg opplever som viktige for å finne ut mest mulig om det jeg lurer på, samtidig skal man være oppmerksom på at de man snakker med kan ha grenser for hva de ønsker å dele. Forhold til ledelse ved skolen eller andre kollegaer, kan være et slikt felt som, hvis det er betent, kan være vanskelig å snakke om. Thagaard (2013, s.119) fremhever forskerens ansvar for å ivareta intervjupersonenes autonomi, altså man må respektere den andres grenser.

## 3.9 Metodiske valg

Underveis i prosessen er det noen metodiske valg som har måttet gjøres. Disse har gitt konsekvenser for resultatene mine, og en beskrivelse av prosessen rundt disse valgene, og hvordan dette er ment å sikre validitet, reliabilitet og overførbarhet følger under.

### 3.9.1 Valg av problemstilling

Når det ble valgt å fokusere på læreres opplevelse av egen rolle i elevers gjennomføring av videregående opplæring, ble dette gjort som konsekvens av noen, tidligere beskrevet, «skjær i sjøen» tidligere i prosessen. Ved å snakke med lærerne, tenker jeg da at jeg snakker med de voksne som kanskje er ungdommene aller nærmest i de årene de gjennomfører videregående opplæring. Å se denne samfunnsutfordringen fra lærernes perspektiv, kan gi mye nyttig informasjon om hvordan man kan møte ungdommer som står i risiko for å droppe ut av videregående opplæring, og ikke minst hva lærerne mener de trenger for å hjelpe disse elevene på best mulig måte. Samtidig mister jeg den dimensjonen jeg opprinnelig var interessert i; unge voksnes egne opplevelse av hva som skulle til, og hva slags hjelp og støtte de trengte både fra lærere og andre, for å gjennomføre videregående utdanning, på tross av utfordringer knyttet til dette.

### 3.9.2 Utvalg

Når problemstillingen ble som den ble, og valget falt på å snakke med lærere på yrkesfaglig studieretning, har dette gitt noen begrensninger i informasjonen. Jeg kunne helt klart vurdert å også snakke med lærere på studiespesialiserende studieretning, for å få et bredere innblikk i videregående utdanning. I tillegg jobber alle fem informanter i denne studien på samme videregående skole, om enn på litt ulike avdelinger. De har altså mer eller mindre samme ledelse og system å forholde seg til. I et større prosjekt kunne man funnet ut mye om likheter og ulikheter på forskjellige skoler, og hva som fungerer på den ene eller andre studieretningen, og dette er en faktor som må tas med i drøftingen av mine resultater. Et utvalg bestående av lærere fra grunnskolen ville også gitt et viktig perspektiv inn i dette. Hvordan opplever lærere som jobber med de yngre barna temaer som anerkjennelse, relasjonsbygging og gjennomføring i sin hverdag?

### 3.9.3 Generalisering, Reliabilitet og validitet

I det man velger et kvalitativt undersøkelsesdesign, får dette konsekvenser for hvordan gyldighet skal sikres i undersøkelsen (Jacobsen 2015, s. 89). Jeg vurderer mulighet for å sikre intern gyldighet, altså om undersøkelsen gir en sann beskrivelse av virkeligheten og om det er

data som gir dekning for de konklusjonene man trekker (Jacobsen 2015, s.90), som god når jeg kan snakke med mennesker direkte, og dermed få mulighet til å gå dypere inn i temaet. Slik mener jeg å få best mulighet til å plukke opp nyanser og opplevd virkelighet. Studien blir i så måte virkelighetsnær, når jeg tar utgangspunkt i de jeg studerer og deres forståelse, erfaring og oppfattelse av et fenomen. I dette forskningsstudiet er det lærers rolle i gjennomføring av videregående opplæring.

Den eksterne gyldigheten, generaliseringen, som handler om at det jeg finner i min ene studie om gjennomføring av videregående opplæring skal kunne sammenliknes og prøves opp mot videregående opplæring generelt, skal også tas hensyn til (Jacobsen 2015, s. 89).

Generalisering handler om å gjøre det spesifikke til allment. Overførbarhet. I en kvalitativ studie som dette, vil det handle om en teoretisk generalisering. Ved hjelp av en kvalitativ tilnærming kan jeg forhåpentligvis danne en generell teori om hvordan ting henger sammen (Jacobsen 2015, s. 90). I dette tilfellet vil man for eksempel kunne anta, siden alle intervjuobjektene trekker frem nok tid som et viktig aspekt ved å klare å følge opp elevene sine, at tidsaspektet henger sammen med hvor god lærer-elev-relasjon blir. Dette er en teoretisk generalisering.

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, er det viktig med en kritisk vurdering av om prosjektet er utført på en troverdig måte (Thagaard 2013, s. 193). I dette ligger det krav om pålitelighet, eller reliabilitet. Dette handler om at forskeren skal overbevise leseren om at prosessen er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 193). Jeg har derfor vært bevisst på å gjøre rede for alle de valg som er tatt underveis, og hvordan jeg har gått frem for å komme frem til min konklusjon. Det er gjort gjennom metodekapittelet, der prosessen er forsøkt å gjøres så transparent som mulig.

For at leseren skal kunne oppfatte dette som troverdig, må også validiteten sikres. Dette handler om mine tolkninger og gyldigheten av dem (Thagaard, 2013, s. 194). Min forforståelse, forhold til fagfeltet og intervjuobjekter spiller inn her, og jeg har forsøkt å ha klare og ryddige prosesser når det kommer til dette i mitt prosjekt. I tillegg handler validiteten om hvor godt mitt prosjekt henger sammen med annen teori og forskning på feltet (Thagaard, 2013. s. 194). For min del vil dette forhåpentligvis komme godt frem i diskusjonskapittelet, der tolking av funn og teori skal knyttes sammen.

Det er flere vurderinger og valg som må tas gjennom en forskningsprosess som en masteroppgave jo er. Jeg har måttet ta valg med tanke på hvor og hvordan jeg skulle

rekruttere informanter, spørsmålene/temaene i intervjuguiden er vurdert i forhold til om jeg mener å få svar på det jeg trenger når det gjelder min problemstilling, og ikke minst har det oppstått flere vurderinger i forbindelse med analyseprosessen. Hvilke utsagn kan knyttes sammen, og hvilke kategorier hører de hjemme i? Valgene er tatt, og får følger for hvordan oppgaven ser ut, og hvilke resultater jeg sitter igjen med. I tillegg farger min forforståelse prosessen i alle ledd. Jeg er klar over at andre typer veivalg vil ha kunne gi andre typer svar og retninger, men jeg mener å ha nøye vurdert og reflektert over de valgene jeg har tatt, for å på beste mulige måte lære mer om læreres forståelse av hva som er viktig for gjennomføring av videregående opplæring.

## 4.0 FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra analysen av datamaterialet, men første del av kapittelet er viet til en kort presentasjon av informantene for å kunne gi et bilde av hvem de lærerne jeg har snakket med er. Mine funn vil videre presenteres i kategorier, utarbeidet etter analysemetoden beskrevet tidligere. Jeg har ut fra analysen kommet frem til kategoriene 1) *elevene må føle seg sett*, 2) *tilstrekkelig med tid*, 3) *godt system som støtte* og 4) *godt foreldresamarbeid*. I tillegg vil informantenes syn på hvem de som står i stor risiko for å droppe ut er, bli beskrevet.

Min analyse tar utgangspunkt i lærernes opplevelser og erfaringer. Det er disse fem sin stemme som kommer frem, og jeg vil bruke en del sitater fra intervjuene for å belyse temaene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunnene, for å samle trådene inn mot diskusjonen.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Informantene i denne undersøkelsen er fem lærere på videregående skole. Alle fem underviser på yrkesfaglig studieretning, men på ulike avdelinger. Jeg har intervjuet tre kvinner og to menn. Videre vil de presenteres som Kari, Anne, Siv, Arne og Pål.

Kari: Hun har jobbet som lærer på samme arbeidsplass i 33 år. Hun er opprinnelig utdannet sykepleier, og har undervist på helsefag, barne- og ungdom, omsorgsfag, hjelpepleie og ambulansesfag. Hun har mer eller mindre alltid vært kontaktlærer, og er nå kontaktlærer for 15 stk.

Anne: Har jobbet på Videregående skole i 4 år. Tidligere underviste hun i grunnskolen i 21 år. Anne underviser i hovedsak i matematikk, men også naturfag. I tillegg har hun funksjon som IKT-pedagog i 30 % stilling, og er fagutvikler. Hun er ikke kontaktlærer i år på grunn av de ekstra funksjonene, men har vært det tidligere.

Siv: Har stort sett jobbet i videregående skole siden 1989, men har også vært innom barne- og ungdomsskoler. Hun har opp gjennom årene tatt en del videre- og etterutdanning. Siv har en master i yrkespedagogikk og videreutdanning i veiledning og rådgivning. Per nå underviser hun, og er kontaktlærer på helse- og oppvekstfag i 60%. Hun er kontaktlærer for 19 elever i år. Siv jobber i tillegg 40% i oppfølgingstjenesten i regionen. Her følger hun opp dem som ikke er registrert i en offentlig videregående opplæring.

Arne: Han har jobbet som lærer siden 1999. Han har bakgrunn som mekaniker, har tatt teknisk fagskole, og deretter praktisk pedagogisk utdanning. De første årene hadde han en

gruppe med elever med spesielle utfordringer. Her gikk det elever som hadde funksjonshemninger og satt i rullestol, men også elever med for eksempel store utfordringer med ADHD. Arne er i dag kontaktlærer for 15 elever.

Pål: Han har jobbet som lærer i 11 år. Per har bakgrunn som bygningsarbeider, og ble utdannet lærer som godt voksen på grunn av helsemessige årsaker. Han har også teknisk fagskole. I 2011 fikk han et vikariat ved skolen, og valgte å ta praktisk pedagogisk utdanning samtidig. Etter dette fikk han fast jobb. Han sier selv at det er helt tilfeldig at han ble lærer, men at han trives veldig godt med det. Er i dag kontaktlærer for 15 elever.

## 4.2 Elevene må føle seg sett

Et hovedfunn i dette prosjektet, noe alle fem informantene snakket mye om, er det å se elevene sine. De reflekterer rundt hvordan man som lærer vektlegger dette, og ikke minst praktiserer dette i sin hverdag. Lærerne snakker også litt om hvorfor de tror dette kan være lettere å få til hos dem, enn for eksempel på ungdomsskolen.

### 4.2.1 Skape gode relasjoner

Lærerne jeg har snakket med i dette prosjektet, snakker alle mye om sin relasjon til elevene.

Kari sier det slik:

*Jeg tror relasjon til lærer har veldig mye å si. At vi er trygge i rollen som lærer, og står der på godt og vondt. At de vet hvem som står ved roret. Vi gir dem ikke opp altså. Det å se mennesket du har foran deg, og etter beste evne prøve å gjøre det beste for å hjelpe den som står der.*

Hun følger opp med et eksempel fra noen år tilbake:

*Ei som begynte her hos oss, vi fikk ikke det som stod til å stemme. Hun hadde med seg masse dokumentasjon. Ho gjorde det kjempebra her, fikk flere tilbud om lærlingplass og var den fine jenta. Så jeg spurte til slutt. Da ser a på meg og sier; veit du, det var ingen som så meg før jeg kom hit. Ho følte at nå var det noen som så a, tok vare på a, hjalp a, ikke bare så utfordringene hennes.*

Kari forteller at mange av elevene hun snakker med, sier at de måtte klare seg mer selv på ungdomsskolen. Lærerne på videregående ser elevene mer, hjelper og tilrettelegger mer. Kari understreker i samtalen vår at en lærer må se helheten.



*Jeg kan ikke bare se at jeg skal lære eleven kommunikasjon eller yrket, jeg må se hele mennesket.*

Arne forteller at han møter elever som er i fare for drop out hele tiden. Han mener det viktige da er å se dem, snakke med dem, ta dem på alvor og stille opp. Være med dem og lære med dem.

*Jeg er raskt på fornavn med alle.*

Arne beskriver relasjonen til elevene sine slik:

*Jeg vil si at relasjon har alt å si. Det gjelder å se dem hver dag altså. Se dem i øya, hilse på dem og være høflig. Ta dem på alvor og snakke med dem. Og da du får gode relasjoner, kan du nesten gjøre hva som helst. Kjefta den ene dagen og være gode venner stort sett allikevel. For da har vi på en måte en dialog de skjønner.*

Arne sier at det oppleves som mye ansvar, men at han tror det er den viktigste jobben han gjør, det å være til stede hele tiden.

*Det aller viktigste er å se elevene hver dag og bry deg om dem. Det skal så lite til. jeg tenker det bare er å bry seg.*

Anne, som i år hovedsakelig er mattelærer, tror at spørsmålet om man lykkes, dreier seg om å skape relasjoner til elevene sine. Hun bruker veldig mye tid på å få relasjon, få dem til å forstå at de vil dem vel.

*Når man kommer tett på dem, så tør de å utfordre seg selv også, for de vet det ikke er noe nederlag, altså «lærere hjelper meg hele veien».*

Anne mener at grunnen til at noen klarer å gjennomføre videregående, på tross av utfordringer av ulike art, er at læreren har troa på dem. At dette klarer du. Hun sammenlikner med slik hun tenker det fort kan bli på spesielt ungdomsskolen:

*Jeg tror at i en hektisk hverdag i grunnskolen, så glemmer de dette med relasjoner. Det blir nesten som en fabrikk.. du skal dit og du skal dit.. og så får du ikke denne kontakten. Det er et helt annet rom her. Relasjonen blir mye tettere. De får tillit.*

Pål åpner hele samtalen vår med å si dette:

*Det med å bygge relasjoner, det er noe av det viktigste jeg ser på for å lykkes med ungdommen. Tørre å prate, tørre å ta fatt på. være på en måte en slags mentor,*

*utstrakt arm. Ikke den læreren som står over og kritiserer, men bygger opp. Finne de små tingene som de blir gode på og bygge på det.*

Senere i samtalen oppsummerer han dette ved å si:

*Bygge relasjoner altså. Hvis du ikke får til det, så har du egentlig en lang vei å gå.*

Pål stopper også opp, slik som Arne, og reflekterer rundt det ansvaret som ligger hos han som lærer:

*Vi har jo egentlig en veldig viktig rolle og et stort ansvar egentlig. Hvis elevene skal lykkes må de ha trua på seg selv, og da må vi ha trua på dem. Vi er kanskje viktigere brikker enn vi tror.*

Siv snakker også om at det handler en del om å bli sett. Hun mener at det kan skje nesten umerkelig og noen ganger ubevisst, men at så lenge elevene føler at de blir sett, så er det effektivt. Hun forteller for eksempel om en mor som ringte og takket for den hjelpen Siv hadde gitt datteren hennes ved å se henne og møte henne, uten at Siv egentlig hadde tenkt veldig mye over at hun gjorde noe spesielt. Hun oppsummerer det slik:

*Vi må prøve å møte dem der de er. Og høre på dem. Man skal ikke kimse av deres følelser, for det er faktisk dem de har.*

Hun sier videre at man som lærer må være litt på hele tiden, ha trua på elevene og backe dem opp. Siv poengterer at det er viktig å ta utgangspunkt i det som er positivt, det eleven kan, og bli enda bedre på det. Og så prøve å få opp det andre som kanskje er vanskeligere.

*Vi må være litt tydelige på hva vi forventer, men samtidig gi omsorg da. Hvis ungdommen er trygg og får tillit, så er det ikke farlig å stille krav.*

Siv gir et eksempel:

*Det var ei som sa til meg en gang; hvorfor bryr du deg om meg da jeg er så fæl? For hun var ganske ufin, mot meg også. Da sa jeg at det er kanskje akkurat derfor. Hvis man kommer litt under skinnen på dem, så er dette en måte å få oppmerksomhet på, for at det er ting dem sliter med.*

Siv tenker at det handler om å være observant på signaler, og gi elevene nok tid til at de tørr å åpne seg. Hun ønsker å gi dem ro til å tenke.

Siv sier at det er denne tilliten og tryggheten hun tenker nesten er det viktigste av alt i skolen. At elevene treffer noen som har troa og vil dem vel. Dette selv om lærerne stiller noen krav og kanskje er litt «strenge». Hun tenker at hvis læreren får eleven til å føle dette, så er det utrolig hva elevene kan få til.

*Det å bli sett. Det trenger ikke ta lang tid heller. Møte blikket, en klapp på skuldra. Ungdom trenger kjærlighet, spesielt når de ikke har fortjent det.*

#### 4.2.2 Snakke med elevene sine

Lærerne sier videre noe om hvordan de mener at man kan se elevene sine, på en slik måte at de opplever tillit, trygghet og mestring:

Kari, Anne og Siv fremhever det å ha tidlige samtaler med elevene ved oppstart. Kari sier:

*Det første jeg gjør, er at jeg tar en samtale. Da har jeg vært inne og kikket litt på det som ligger der fra før.*

Anne sier at hun reagerer ganske fort hvis hun bekymrer seg for en elev. Hun tar dem inn til samtale, og melder eventuelt videre ved behov.

*Jeg har hatt mange tett-på-samtaler, også tidlig på året.*

Siv forteller også om disse tidlige samtalene på høsten. De tar utrolig mye tid, samtaler med hver enkelt elev, og foresatt for de som er under 18 år, men hun mener det gir verdifull mulighet til en god oppstart.

#### 4.2.3 Å være sammen med elevene på ulike arenaer

Det å være sammen med elevene daglig, på flere arenaer, oppgis som et viktig aspekt ved det å skape gode relasjoner, og gi elevene en opplevelse av å bli sett.

Kari sier det slik:

*Jeg har elevene mine mye, og blir godt kjent med dem. Det tror jeg er viktig, spesielt i klasser hvor elever sliter. Jeg tror alle trenger å lære på forskjellige måter, og det får de her. Vi møter dem der de er.*

Arne beskriver prosessen på denne måten:

*Så går det utover høsten og vi jobber og jobber. Så synes de plutselig det er moro. For de lærer på en annen måte, og de mestrer.*

Arne viser også til at lærerne har kontroll på elevene til hverandre også. De ser dem i gangene og snakker med og om dem.

*Vi har tid til å se elevene. Vi prøver å hjelpe til så godt vi kan.*

Anne har valgt en noe kanskje utradisjonell måte å legge opp matteundervisningen på, for å sikre seg at hun kan se elevene så mye som mulig, og på flere arenaer:

*Jeg har valgt å være min egen tolærer for å komme tettere på elevene. Det betyr at i stedet for å ha med en lærer til inn i mine mattetimer, så er jeg ekstra ute i verkstedet med annen lærer. Da får vi jobbet med matte, som er mitt fag, på flere arenaer. Jeg går ikke bare inn og har matte og går ut igjen, som mange andre lærere på videregående gjør. De skaper bare en relasjon der, men ser dem ikke i flere settinger, slik jeg får muligheten til.*

Anne sier videre:

*Meg kan de stoppe i gangen og spørre om ting. Flere har sagt at jeg er annerledes mattelærer, fordi du prater med oss, og du prater med oss om alt. Så det med relasjon er det viktigste.*

Hun sammenlikner mulighetene lærerne på hennes arbeidsplass har, i forhold til lærerne på grunnskolen:

*Her er lærerne med elevene på en annen måte enn i grunnskolen. Lærerne er med inn i graveren og instruere, det sier seg selv at det blir en relasjon der. De føler på en helt annen mestring.*

Pål er også opptatt av det samspillet de har muligheter til å legge til rett for:

*Vi blir godt kjent, vi er sammen med elevene hele tiden. Det er kanskje det som gir oss litt styrke i forhold til mange andre ting. Vi har mulighet til å hilse hver dag. Og se dem. Du lærer dem å kjenne vet du. Men jeg tror dette med samspillet jeg altså, at vi gir dem mulighet til å gi dem troa på seg selv. Også i samspill med andre.*

Siv ser verdien av det praktiske i yrkesfaglig studieretning:

*Du får en helt annen relasjon når du driver med praktiske ting.*

#### 4.2.4 Tøye strikken og se mellom fingrene

Når man har elever som strever, av ulike årsaker, så uttrykker alle informanter at de prøver å gjøre det de kan for å hjelpe.

Arne sier det slik:

*Vi strekker noen strikker og tøyer noen regler. Vi ser litt gjennom fingrene på fravær og oppførsel for å få dem gjennom. Vi må se litt mellom fingrene i begynnelsen, og stille litt krav etter hvert når de begynner å funke på skolen.*

Han forteller at han både har hentet og kjørt elever til og fra skolen, og mener dette skaper trygghet.

*Det viktigste er å komme hit og oppføre seg som folk, så stiller vi krav etter hvert.*

Anne mener også at de gjør mye for å få elevene gjennom:

*Jeg tror det er mye vi gjør som ikke er bevisst, som gjør at vi blir tettere på elevene. Vi vil dem vel, og strekker strikken langt. Jeg tror de fleste elevene forstår det. At vi vil.*

Kari forteller at de ofte lager ordninger for at elevene skal komme seg opp og på skolen, for de ser at det kan være en hindring for noen.

*Mens de har gått her, har vi kanskje sydd noen puter oppunder for å få de hit, men de skal være her til rett tid. Vi er snille i den ene enden og strenge i den andre. Det er oppdragervirksomhet rett og slett.*

Hun mener det er mange som, hvis de ikke hadde gitt dem det ekstra, hadde falt fra.

*Vi må holde ryggen fri i forhold til det vi skal gjøre, men det er ingen som nekter oss å gjøre noe mer. Det er bare fantasien som setter hindring i veien for at vi skal finne muligheter for å hjelpe dem gjennom.*

Pål sier noe om hvordan han tenker på den innsatsen de legger ned i arbeidet med ungdommene de har hos seg:

*Vi lykkes jo ikke alltid, men når vi lykkes så tenker jeg: yes! Der var det en ung arbeidsufør som vi klarte å redde inn, som kan gjøre nytte for seg. Vi klarer ikke å redde alle, vi må innrømme det. Men klarer vi å redde en. en er jo gull.*

#### 4.2.5 Overgangen fra grunnskolen

Informantene har alle noen tanker og erfaringer når det kommer til å få elever fra grunnskolen og over på yrkesfaglig studieretning.

Pål sier at han opplever at mange elever kommer til videregående og har lært før de kommer dit at de ikke får til, ikke er bra nok. Arne forteller om elever han møter som kommer med alle piggene ute:

*lærere er det verste som finnes, skole er hat og alt det der.*

Han bruker sin egen skolegang som referanse:

*Jeg gikk ut av ungdomsskolen med veldig dårlig karakterer, kom på videregående og blomstret opp. Det var læreren det.*

Arne sier at han mener kanskje det burde bli gjort noe allerede på ungdomsskolen.

*Jeg tror at det er for mange i klassen i grunnskolen, og da blir de ikke sett. De som er svake blir skøvet ut. De har ingen motivasjon da de kommer hit. Jeg tror de må ha mer praktiske ting.*

Anne deler denne opplevelsen av at noe kanskje burde gjøres annerledes i grunnskolen:

*Jeg er litt overraska over at de som strever over lang tid i grunnskolen blir sluppet litt fri fra en del fag på ungdomsskolen. De kutter det bare ut. Og det synes jeg ikke de skal. Jeg blir sjokkert da jeg hører elever har holdt på i samme matteboka i flere år.*

*De får heller skåre på laveste nivå på noe da. Det er faktisk bedre enn å bare være ute. Det sier de til meg her, vær så snill ikke ta meg ut av klasserommet. Det har de gjort så mye, de hater det rett og slett.*

Kari på sin side, forteller om elever som kommer til henne og sier de har det mye bedre på videregående enn de hadde det på grunnskolen:

*Vi har hatt elever som har kommet hit og det har stått både det ene og det andre, og de blomstrer her hos oss.*

#### 4.3 Tilstrekkelig med tid

Lærerne sier noe om at for at de skal kunne klare å se elevene, tilrettelegge og møte dem der de er, så er de avhengige av nok tid sammen med elevene.

#### 4.3.1 Å være Kontaktlærer

Kari forteller at hun har klassen sin, og de ser hun så å si hver dag.

*Da får jeg, og elevene, mye mer kontinuitet enn om jeg skulle hatt dem fire timer og ikke noe mer.*

Hun tror det er viktig i klasser der elever sliter, at de har en kontaktlærer som har dem mange timer. Hun tenker at hun på den måten kan bli ordentlig kjent med dem, og at elevene vet hvem som «står ved roret». Hun sier det er synd på de kontaktlærerne som har elevene sine i så få timer.

Pål ser også verdien av at de er sammen med elevene hele tida.

*Jeg har ingen andre klasser, kun denne. Vi har mulighet til å hilse hver dag.*

Anne er klar på at med hennes ekstra oppgaver på skolen, så kan hun ikke være kontaktlærer nå. Hun ser ikke på det som heldig, siden hun ikke er på skolen hver dag og ikke kan være så tett på som hun ønsker.

Siv på sin side, som i år har 19 elever hun er kontaktlærer for, opplever at hun gjerne skulle hatt mer tid sammen med elevene sine. Hun synes hun har klassen ganske få timer i forhold til det ansvaret det er å være kontaktlærer.

*Jeg føler det gir meg mindre mulighet til å se dem, føler jeg er innom som gjest for det er andre som har dem mer timer enn meg.*

Siv savner mer tid til den enkelte ungdom, men også tid i det daglige. Hun tror at mange av ungdommene som sliter, når det handler om å bli sett, må ha tid til å tørre å kunne åpne seg.

*Ikke slik, nå skal jeg ha time om fem minutter, men vi kan ta det nå, og så tar det kanskje ti minutter før de i det hele tatt klarer å begynne å prate. Gi rom for stillhet, til å tenke. Men da trenger man å ha tid.*

Kari og Pål setter samtidig ord på at man som kontaktlærer kan bli «oppspist» av alle faktorer utenfor selve undervisningen som man egentlig har planlagt, Kari beskriver det slik:

*Som kontaktlærer så føler jeg at det ikke bare er elever, men hele klasser som strever, som jo gjerne bunner i at mange elever strever. Da blir det mye klassens time osv. som jo går i mine timer. Og det er av og til mye jobbing med dette. da kan jeg noen ganger bli litt sånn.. uff.. når skal jeg få undervise? Har det skjedd noe i friminutt, så er jeg jo*

*alene med klassen da. Hvor mye tid skal det egentlig gå med til slik, kontra det jeg egentlig skal drive med her?*

Pål sier i sin refleksjon rundt det å være kontaktlærer:

*Jeg har spurt noen ganger. Når kan jeg få være lærer oppi dette her? Er det satt av tid til det i min timeplan?*

Siv sammenlikner hvordan hun opplever jobbhverdagen hennes har endret seg på de årene hun har jobbet slik:

*jeg husker i begynnelsen når jeg jobbet, så brukte jeg 90% til å forberede meg faglig, og 10% på andre ting. Nå tror jeg det er helt motsatt. Jeg bruker utrolig mye tid på det utenom.*

#### 4.3.2 Størrelsen teller!

Som nevnt tidligere, har de fleste kontaktlærerne ca. 15 elever som de har ansvaret for. Dette snakker de alle om som en faktor for å ha nok tid. Pål sier det så enkelt som at «*det trenger ikke å være flere*». Kari mener at i snitt så er det kanskje en av tre elever i hennes klasserom som trenger noe ekstra, fordi de har noe de sliter med.

*Jeg har snakka flere ganger om at jeg kan ha 15 [elever] som det er lettere å ha enn 9 [andre elever]. Det kommer an på hvor mye byrdefull undervisning det er.*

Arne tror at det på ungdomsskolen er for mange i klassen, og elevene da ikke blir sett. «*Det blir for mye mas og for mange som skal ha oppmerksomhet*». Han mener 15 er et maksantall som kontaktlærer.

#### 4.3.3 Å balansere tilgjengeligheten

Lærerne snakker også noe om balansen mellom å være til stede og tilgjengelig, men samtidig sette grenser og verne om egen fritid. Her er de litt delte i hvor mye de ønsker å skille jobb og fritid:

Arne mener det er viktig at han som kontaktlærer er til stede og stiller opp hele tiden.

*Den viktigste jobben jeg gjør, er at jeg er til stede hele tiden. Jeg får meldinger og telefoner hele tida. Er på snap og facebook. Jeg har hatt mye dugnadsarbeid, om man kan kalle det det.*



Kari forteller også om mye telefoner og sms med elever utenom arbeidstid. Hun beskriver det selv som «til alle døgnets tider». I perioder er det mye telefoner og møter, i tillegg til at hun ønsker å følge opp de elevene som bor på hybel litt ekstra. Er det en elev som begynner å bli tynnere utover høsten for eksempel, ser hun om hen har med matpakke eller kjøper seg mat i kantina. Hun sier: «Kanskje man er for snill selv, men man er tilgjengelig».

Pål ser verdien av å være veldig tilgjengelig når man er på jobb.

*Med ungdom er det der og da. Small talk, de små samtalene i hverdagen. Det er ikke kom igjen om fem minutter eller i morra. Det er der og da. Nuh.*

Han har allikevel valgt å begrense tilgjengeligheten på fritida, ved å ha en jobbtelefon og en privattelefon.

*Ja, du er kontaktlærer, men er jo ikke.. skal man være tilgjengelig 24/7 da? Men ja, jøss. Jeg er tilgjengelig hver dag og er det krise så får de tak i meg.*

Siv mener også at hun opp gjennom årene har endret litt på hvor tilgjengelig hun gjør seg for elevene.

*Før var jeg voldsomt på tilbudssida. Samtale kl 21 på kvelden, ikke noe problem. Det har jeg ikke vært de siste årene, men det har fungert allikevel. Jeg prøver å få unna det meste på dagtid.*

#### 4.4 Godt system som støtte

I samtalene med disse fem lærerne, var vi også inne på systemet rundt lærer og elev. Hvem opplever lærerne at de trenger støtte fra, hvem får de støtte fra og hvordan mener de dette påvirker deres mulighet til å hjelpe ungdommer gjennom videregående opplæring?

##### 4.4.1 Nærværende ledelse, og samarbeid i kollegiet

Når jeg snakker med Kari om dette, sier hun at hun er trygg på hvor hun skal henvende seg.

*Jeg har flere å spille på. helsesykepleier, sosiallærer, min nærmeste leder, så det er ikke noe problem for meg i alle fall. jeg har det innmari trygt og godt i min arbeidssituasjon.*

Kari opplever at hun har kort vei til sin nærmeste leder, og at hen er fleksibel og positiv til å finne løsninger som kan hjelpe elevene gjennom skolegangen. Hun kommer med ett spesifikt eksempel:

*Min nærmeste leder kjøpte fri samboeren til en elev her fra jobb, slik at han kunne være hjemme og hjelpe samboeren sin, som hadde kjempestore lese- og skrivevansker, på lesedagen før eksamen. Han leste alt for henne.*

På helsefaglig studieretning har elevene spesielt bruk for gode innesko. De skal ha gym, de er ute på institusjoner i praksis, de jobber på kjøkken og i praksisrom. En elev hadde ikke mulighet til å kjøpe seg slike sko. Da ordnet lederen det slik at de fikk kjøpt sko til denne eleven.

*Han ville falt utenfor på flere arenaer, og jeg tror kanskje han ikke hadde klart å komme. Lederen min fant rom i budsjettet til å kjøpe joggesko til denne eleven. Jeg blir nesten blank i øynene når jeg snakker om det, for jeg vet ikke om en annen leder på en annen avdeling hadde vært så menneskelig og sett slike ting.*

Kari forteller også om at hun og rådgiver på skolen sammen har reist ut og banket på døra til elever som bor på hybel, når de har vært bekymret. Hun opplever også at samarbeidet med andre lærere er støttende. Hun får tilbakemeldinger som gjelder hennes elever, og de har mye uformelle samtaler om elever og situasjoner.

*Jeg bruker å si at lærerne på vg1 er mine snøploger. De tar første snøen som faller. Og så følger jeg den brøyta vegen og følger opp det de har gjort.*

Hun forteller at temaet drop outs er mye tatt opp i kollegiet. Være seg på faste planleggingsdager, med gjesteforelesere og folk utenfra når de har trengt det.

*Jeg opplever at denne videregående skolen er et godt og tett nettverk når det gjelder å prøve og holde dem i nettet, og få dem gjennom trakta. Vi går alle sammen mer eller mindre på for å få elevene gjennom. Her skal det jammen mye til før vi gir eleven opp, kaster inn håndkledet og sier vi har prøvd alt.*

Arne opplever også at han vet hvor han skal henvende seg hvis han trenger støtte.

*administrasjonen her, rådgiver, avdelingsleder, rektor og helsesykepleier. Vi har et støtteapparat. Det er ganske bra resultater vi får til. Vi føler vi gjør mye riktig, men det er klart vi kan lære mye mer.*

Samtidig trekker han frem det daglige samarbeidet i kollegiet, og mener at også arbeidsgrupper som vaktmester og renholdere er med å gjøre en viktig jobb rundt elevene: «De bryr seg og gir tilbakemeldinger. Vi har mange å spille på».

Han forteller også om hvordan lærerne samarbeider, og «mikser litt med timer og lærere, slik at vi kan være flest mulig voksne til stede, for eksempel på verkstedet. Da har vi flere å spille på».

Pål setter også dette kollegiale samarbeidet høyt:

*Jeg og kollegaen min jobber hele tiden i tospann. Synes ikke vi prater så mye om temaet drop out i kollegiet, men det ligger stille inni her (peker på hodet). Klart vi prater om enkeltelever oss imellom.*

Anne og Siv er samstemte med sine kollegaer når det kommer til godt samarbeid i kollegiet. Anne sier at hun tror de er en ganske homogen gruppe når det kommer til å dele bekymringer rundt elevene. Hun tenker at de nok kanskje takler det forskjellig, men sier: «Jeg ser at de fleste er villige til å strekke strikken langt».

Siv opplever også at de snakker sammen på avdelingen om ungdom de bekymrer seg for.

*Jeg tror til dels det er en felles forståelse i kollegiet, men noen tenker kanskje at elevene får skjerpe seg liksom. Jeg tenker det er ikke så enkelt som at du bare er lat.*

#### 4.4.2 Støtte fra andre instanser

I tillegg til at lærerne trenger støtte fra ledelsen på arbeidsplassen, snakker de om at samarbeid med andre instanser som PPT, barnevern, helsesykepleier er avgjørende. Alle lærerne snakker også om IKO- modellen som en del av systemet de bruker rundt elever som strever.<sup>3</sup>

Kari sier:

*Jeg må kunne spille på andre også. Spille på lag med helsesykepleier når det trengs.*

Arne verdsetter også tett samarbeid med helsesykepleier, og legger til rette for at elevene treffer henne så tidlig som mulig på høsten, slik at de kan bli kjent.

---

<sup>3</sup> . I innlandet fylke, jobber de videregående skolene etter IKO modellen. IKO er beskrevet som en modell for systematisk frafallsforebygging, og står for Identifisering, Kartlegging og Oppfølging. Modellen bygger på Eifred Markussens forskning rundt bortvalg og frafall i videregående opplæring. Fra 2017 ble det bestemt at blant annet Hedmark Fylkeskommune skulle prøve ut denne modellen på halvparten av sine videregående skoler (Hedmark fylkeskommune 2017).

Anne reflekterer over at helsesykepleier kanskje ikke alltid er nok:

*Noen trenger hjelp psykisk, de bruker vi å henvise til helsesykepleier, men det er kanskje ikke nok. Det blir et lavterskeltilbud der alle kan gå. Noen trenger noe mer.*

Siv og Pål er opptatte av samarbeid i overgangen fra ungdomsskole til videregående. Begge to vil helst bli kjent med eleven, uten å vite «alt» på forhånd:

*Jeg leser ikke alle papirer som følger elevene med en gang jeg. Jeg lar dem få lov til å vise litt selv først. Som i kompani Lauritsen; få vise den beste siden av seg selv. (Pål)*

*Jeg synes at når elevene kommer på videregående, så skal de få starte helt på nytt. Jeg vil vite så mye at jeg ikke trækker i salaten, ikke sårer dem, men jeg vil ikke vite mer enn at de skal få vise hvem de er. (Siv)*

Siv er samtidig oppmerksom på at hennes kompetanse og muligheter til å løse problemer kan være begrenset i noen tilfeller:

*Men så er det det med å begynne å pirke borti noe. Man vet ikke hva man møter. Jeg tenker at hvis jeg skal gjøre det, så må jeg vite at jeg har noen i bakhånd. Jeg vet hvor jeg kan gå for støtte. Man skal ikke være redd for å ta i ett tak, samtidig skal man ikke gape over mer enn man klarer heller, som man har kompetanse til. helsesykepleiere og sosiallærere som fungerer er også veldig viktig.*

Alle oppgir at de bruker IKO- teamet, som skal bistå pedagogisk personell, ved skolen aktivt:

*Her skal varsle om noen er i fare for å falle fra, og det er møter både før, under og etter. (Kari)*

*Vi har IKO teamet vi melder til, her er rektor, avdelingsleder og rådgiver. Da er det møter og vi tar tak med en gang. Det er ofte mange slike møter. (Arne)*

*Jeg tar de inn til samtale veldig fort på høsten. Noen melder jeg til IKO teamet. Og da kan det vise seg at det er noe her, at de kanskje allerede har noen papirer eller er fanget opp av et system. Det er veldig klart for meg hvor jeg skal henvende meg hvis det er en elev jeg er usikker på hvordan jeg skal hjelpe. Det er bare ett tastetrykk egentlig. Da får jeg eleven med meg på å melde til IKO teamet. Da er det avdelingsleder og rådgiver og.. da er det i gang.. (Anne)*

*Vi har jo IKO teamet her da. Der står det litt og faller på at vi melder inn til dem. For de får hjel. Og der kan vi lærere få støtte. Men da gjelder det at vi er åpne og ærlige på det da. At vi melder det opp. Gjennom dette skal det jo være kort vei til å få eksperthjelp hvis man trenger det. (Pål)*

*Vi er ganske tidlig på, og har IKO samtaler tidlig på høsten. (Siv)*

#### 4.5 Godt foreldresamarbeid

Lærerne jeg har snakket med, trekker fram samarbeidet med foresatte som en viktig faktor i arbeidet med å få elever gjennom videregående opplæring. De prioriterer tidlige samtaler, og møter, i tillegg til oppfølging gjennom året.

Siv mener at det å spille på lag med foreldre, er veldig viktig. De starter høsten med foreldremøter og tror det har veldig mye å si.

*Vi vil få foreldrene på banen fort.*

Kari forteller at i tillegg til de to pålagte årlige foreldresamtalene, har hun flere. I tillegg er det i perioder mye telefonkontakt. Hun forteller at hun er bevisst sin opplysningsplikt overfor foreldre når elevene er under 18 år, men at det av og til er en vurderingssak:

*Noen ganger sladrer vi, i gåseøyne, til mor og far, og sier at vi gjør det. Noen ganger elever forteller oss ting og ber oss tie om det, så gjør vi det også hvis det er til det beste.*

Arne sier de er kjapt på med individuelle samtaler etter oppstart på høsten:

*Så går det ei uke eller to og da har vi hatt alle elever inne sammen med foresatte. Tett på samtaler kaller vi det. Da er jeg på fornavn med alle.*

Han er også opptatt av det løpende samarbeidet gjennom året, og sier det går på meldinger og telefoner, alt etter som.

*Så har vi løpende kontakt og møter ved behov. Jeg får meldinger og telefoner hele tida. Både fra foreldre og elever.*

Pål sier de har samtaler tett med foreldre der det er behov.

Foreldresamarbeidet oppleves jevnt over som bra, men selvfølgelig med unntak. De opplever at noen foreldre er vanskelig å få på banen, og at de ikke alltid ser det samme som skolen ser. Kari forteller også at hun har opplevd noen triste historier rundt manglende foreldrestøtte i sin

karriere. Noen av informantene opplever også at foreldre kanskje tenker at når man har begynt på videregående skole så er man så stor at man må klare seg mye mer selv. Anne synes ikke foreldre involverer seg så mye når barna deres kommer på videregående, slik hun opplevde de gjorde når hun jobbet i grunnskolen.

*Foreldrene mener kanskje at nå som de er 16/17 år, så må de klare seg selv. (Arne)*

Arne forteller spesielt om en sak han opplevde at mor ikke var villig til å se eget barns utfordringer:

*En spesiell sak meldte jeg til barnevernet. Jeg fikk til slutt mor på møte, langt ut på høsten. Men rett før jul ringte hun og takket, for hun kjente ikke igjen gutten sin, han hadde endret seg så positivt. Det var tøft å stå i, men verdt det i etterkant.*

Pål opplever at noen foreldre har piggene ute når de møtes.

*De tror det bare er sorgens kapittel at vi skal ha møter. Men det er jo ikke det. Møter for meg er å ha en samtale om hvordan vi skal legge en plan videre for dette skoleåret, slik at det gjennomføres.*

Anne påpeker at som lærer så må man finne en måte man kan være ærlig med foreldre på, samtidig som man skal samarbeide godt:

*Mange foreldre vil enda mer for ungene sine enn det som faktisk går an. Og det er kanskje de mest krevende foreldrene. Så er det mange foreldre som er fortvila, de vet ikke hvordan de skal hjelpe ungene sine. vi må prøve å realitetsorientere dem.*

Siv mener at man ofte får litt svar på hvorfor skolegang er så utfordrende for noen elever, når man møter foreldrene:

*Det er jo en del ungdom som klarer seg på tross av, og ikke på grunn av. De elevene som strever mest, så kan kanskje foreldrene være vanskelig å få tak i også. Noen ganger ser jeg at det er akkurat kanskje forholdet ungdom- forelder som ikke fungerer.*

#### 4.6 Hvem dropper ut?

Informantene mine gjør også noen refleksjoner rundt hvem de ungdommene som strever ekstra med å gjennomføre videregående utdanning er, og hva det er som kan være årsaken(e) til at de ikke klarer å hjelpe dem gjennom, på tross av den iherdige innsatsen de legger ned.

Pål beskriver de ungdommene som de ikke får gjennom som elever med store ryggsekker med mye oppi – en sammensatt problematikk:

*Det er så mye som spiller inn for at du skal lykkes. Hvis den mentale biten tar overhånd.. mer enn du klarer å mestre selv.. så går det ikke. Da hjelper det ikke hvor mye vi flesker til og legger til rette.*

Han forteller om et eksempel der ei jente som akkurat har slutta.

*Hu droppa ut i fjor også. Ikke hos oss da, men. Det var så mange ting der som ikke lot seg løse i forhold til psyke og.. du har en ballast som er så tung, så kanskje du skal begynne å få tatt noe ut av den sekken før du skal ta inn noe mer. men ho får den hjelpa ho vil ha, og det er håp. Jenta er flink, og det har ingenting med det faglige å gjøre, men det er alt det andre utenom som tar alt fokuset, og da nytter det ikke.*

Anne opplever mye det samme som Pål, at de som dropper ut har en bagasje med seg:

*De har gjerne så store.. altså det har ikke noe med skolen å gjøre. De takler ikke livet utenfor skolen. Kanskje et kaotisk familieliv, ikke økonomi til å bo på hybel. Får ikke endene til å møtes. Det blir en psykisk belastning. Der problemene ligger utenfor skolen, der tror jeg drop out er størst.*

Kari beskriver en oppvekst og skolegang der elevene kanskje ikke har fått riktig oppfølging. At noen elever har opplevd mye tidligere i livet, som tynger såpass at det preger hverdagen på videregående skole for mye:

*Det tynger såpass mye at det å få noe inn i hodet og lære noe.. det skyves vekk med det se sliter med ellers. Du må rydde opp i det før du kan lære noe. Noen er ordentlig løvetanner, og andre er det klar årsak til at det ikke går greit, som kanskje ikke er elevens skyld, men det ligger mye annet bak.*

Siv tror at i noen tilfeller, kan man se allerede i barnehagen hvem det er som vil ha høy risiko for å ikke fullføre videregående opplæring.

*Jeg har snakket med noen som jobber i barnehagen og som mener de kan se allerede da hvem, som står i fare for å droppe ut. Og dette bare forplanter seg. De begynner ikke å streve på videregående, for det kan faktisk heller være en ny giv for mange. Noen har med seg negative holdninger fra foreldre; du klarer deg uten utdanning osv. alle overganger er skumle i forhold til drop out.*

De andre beskriver også denne erfaringen fra tidligere på ulike måter. Pål sier det slik: *Mange har lært fra tidlig av at de ikke får til, ikke er bra nok.* Mens Arne ser elever som han mener har mistet troen på seg selv på ungdomsskolen. *De har ingen motivasjon når de kommer hit.* Anne på sin side snakker med elever som sier de merker de begynner å falle av allerede i 4-5 klasse. Mange kommer inn på videregående opplæring på særskilt grunnlag, altså de har kanskje ikke vurdering fra alle fagene på ungdomsskolen en gang. Når de kommer på yrkesfag, opplever mange av disse å plutselig få karakterer, og kanskje ganske gode karakterer også. Arne forteller for eksempel om en gutt han hadde, som stort sett hadde hatt alternativt opplegg i grunnskolen. Han fikk tilrettelegging der det trengtes når han kom på yrkesfag, og fikk holde på med det praktiske som var denne elevens store styrke. Arne hadde eleven i naturfag, og her ble alt gjort muntlig. Eleven fikk 4 i naturfag det året.

Pål avslutter samtalen rundt hvem som dropper ut med å si:

*Når en slutter synes jeg det er fryktelig kjett. Men så tenker jeg at vi ar gjort det vi kunne. Så på et punkt må vi på en måte sette ned en fot vi også. Vi kan ikke gjøre alt. Og noen må få andre ting på plass først, og så kan de komme hit.*

#### 4.7 Oppsummering av funn

Gjennom samtale med disse fem lærerne på yrkesfaglig studieretning, har jeg lært mer om gjennomføring av videregående opplæring, sett fra perspektivet til dem som er sammen med ungdommene hver dag. Dette er voksne menn og kvinner som gjennom ett eller flere år skal dele hverdager med ungdom med ulike behov, ønsker, drømmer, følelser og ikke minst ulik bagasje i sekken. Elevene har ti års grunnskole bak seg, på godt og vondt.

Et hovedfunn i denne studien, er at lærerne opplever *støtte fra kollegiet, ledelse og andre instanser* som avgjørende. Lærerne bruker hverandre som samtalepartnere og støtte, de opplever kort vei til en ledelse som tar dem, og elevene på alvor, og de har et system rundt som de opplever at fungerer.

Et annet funn som kommer frem gjennom samtale, er hvordan lærerne vektet *foreldresamarbeidet*. Elevene begynner å bli store, og nærmer seg voksenalder, men lærerne opplever at et godt samarbeid med hjemmene er viktig. De setter av tid til møter og samtaler, og de er alle sammen, i noe ulik grad, veldig tilgjengelige for foresatte fra start.

Det jeg ser på som hovedfunn i denne undersøkelsen, er hvor opptatt lærerne er av at *elevene skal føle seg sett*. Alle fem snakker om hvordan de ønsker å få til dette i skolehverdagen, ved



å være tilgjengelige, ha tidlige og tette samtaler, være sammen med elevene på ulike arenaer, og ha nok tid til elevene. Lærerne snakker om hvordan de opplever at dette er lettere hos dem enn det de tror det er i grunnskolen, fordi ressursene fordeles annerledes ved antall elever i klassen, organisering av undervisning og den praktiske tilnærmingen som preger en yrkesfaglig studiehverdag.

## 5.0 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn i lys av den forskning og teori som er presentert i tidligere kapittel. Med funnene fra analysen, sett i lys av den teori og forskning jeg har funnet på området, søker jeg å drøfte og besvare problemstillingen

*«Hvordan opplever lærere på yrkesfaglig studieretning sin rolle og betydning i gjennomføring av videregående opplæring?»*

Jeg har valgt å dele dette kapittelet opp i temaer, med utgangspunkt i tidligere presenterte forskningsspørsmål:

*Hva tenker lærerne om situasjonen til de elevene som har utfordringer med å gjennomføre videregående opplæring?*

Teorien sier noe om risikofaktorer i forhold til drop out. Jeg vil aller først se dette opp mot lærernes opplevelser rundt hvem de ikke klarer å hjelpe gjennom og hva de tenker er årsaken til at de, på tross av iherdig innsats, ikke får alle gjennom en videregående opplæring.

*Hvilken rolle spiller systemet rundt?*

Videre vil jeg beskrive lærernes opplevelse av sin hverdag, som en del av et kollegium og et system, opp mot den skoleforskningen som er presentert i oppgaven. Her vil også samarbeid skole–hjem drøftes.

*Hva er lærernes pedagogiske bidrag i gjennomføringen?*

Helt til slutt vil jeg diskutere lærernes opplevelse av viktigheten av å ha tid, kunnskap og rom til å se elevene der de er, opp mot temaet anerkjennelse og relasjon som er beskrevet i teorikapittelet. Herunder belyses lærers pedagogiske bidrag inn i gjennomføringen av videregående opplæring, Som dette kapittelet vil vise, ligger det man kan kalle det overordnede i oppgavens tema, i disse begrepene og ikke minst læreres tolking, forståelse av og handlinger rundt dem.

### 5.1 Elevene i risiko for drop out

I Norge oppgis det at antall NEETs ligger på opp mot 10%, og statistisk sentralbyrå oppgir i 2022 at det er cirka en av fem videregående elever som i løpet av fem/seks år enda ikke har fullført utdanning/lærlingetid. Lærerne i denne undersøkelsen jobber på en videregående skole med relativt lavt antall drop outs, men ser allikevel at det er noen ungdommer de ikke klarer å få gjennom.

Forskningen viser at lave skoleprestasjoner på ungdomsskolen ser ut til å ha sammenheng med økt risiko for å ikke klare å gjennomføre videregående opplæring. Elever med et snitt på 2 fra ungdomsskolen hadde, ifølge denne forskningen, 37 % sannsynlighet for gjennomføring mens ved en snittkarakter på 4, hadde sannsynligheten økt til hele 84 prosent (Markussen et al., 2020, s.12). I samtale med lærerne her, så kommer det tydelig fram at de møter mange ungdommer med negativ erfaring fra grunnskolen. De beskriver elever som har mistet troen på lærere, skolen som system og ikke minst på seg selv. På beskriver det som at noen elever tenker at de ikke er bra nok.

Barn vokser opp i ulike sosiale miljøer, og med foreldre som selv har ulik skolebakgrunn. Teorien presentert her, viser til at dette har stor betydning, både direkte og indirekte, når det kommer til elevens gjennomføring av videregående opplæring. Lærerne jeg snakket med, reflekterte kanskje ikke så mye konkret rundt foreldres bakgrunn, men i samtaler om foreldresamarbeid, beskriver de møter med foreldre som har vært utfordrende fordi foreldrene har hatt «piggene ute» fra første stund, og de ikke ser helt det samme som det kanskje læreren gjør. Noen foreldre er lettere å få tak i enn andre, og de ser foreldre som tenker at når ungdommen har blitt så stor at hen går på videregående, så må hen klare seg mer på egenhånd. Det er lett å tenke at foreldrenes holdninger til videregående skole er påvirket av egen skolegang og erfaringer, og at dette påvirker hvordan ungene deres møter skolen også. Siv beskriver dette ved å snakke om de elevene hun tenker klarer seg «på tross av». Er eleven vanskelig å få tak i, så er gjerne foreldrene det også.

Elever som kommer inn i videregående opplæring er mennesker som opp gjennom oppvekst og skolegang er preget av ulike livshendelser, og er utsatt for ulik grad av stress. Det lærerne jeg har snakket med opplever, er altså at de elevene som ikke klarer å være i videregående utdanning ikke nødvendigvis er de elevene som strever faglig eller har noen typisk diagnose, som ADHD, lese- og skrivevansker eller fysiske plager. De sier at det er elever med «tunge ryggsekker», med alt for mye bagasje i som strever aller mest med gjennomføringen. Lærerne opplever at problemet ikke ligger i skolen, men at eleven har vansker i seg selv, og med forhold utenfor skolehverdagen, som gjør det for utfordrende for dem å være på skolen. I teorikapittelet kommer det fram at forskning på dette området ser klar sammenheng mellom å ikke mestre skolen og ikke mestre andre deler av livet (Jordet, 2020, s. 20). Den viktige identitetsskapende funksjonen som skolen beskrives å ha, er det som blir satt lys på her. Når man ikke mestrer livet i det hele, blir skolen vanskelig, og på den andre siden, må man mestre skolen for å klare resten av livet. Når lærerne i denne undersøkelsen beskriver elever som har

opplevd lite mestring i grunnskolen, mistet troen på seg selv og sine egenskaper, og samtidig er elever som strever med å mestre livet generelt, så ser det ut til at det er disse som står i alle størst risiko for å falle utenfor, både i skolesystemet og samfunnet.

## 5.2 Lærers pedagogiske rolle

Fokus i denne oppgaven er på lærernes rolle i gjennomføring av videregående opplæring, men det er klart for meg etter å ha snakket med disse fem lærerne, at man ikke kan se på læreren isolert for å få ett godt svar på dette. Lærerens rolle i videregående opplæring må ses i sammenheng med det systemet læreren jobber i, hvilke samarbeidspartnere som er tilgjengelig og oppleves nyttige, og ikke minst hvilke forutsetninger som gis fra en ledelse for at læreren skal kunne gjøre en så god jobb som mulig. Det å være kontaktlærer gir også noen ekstra oppgaver og ansvar som lærerne i denne undersøkelsen kjenner på.

### 5.2.1 Kollegiet, og laget rundt læreren

Som beskrevet i teorikapittelet, sier en stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet allerede i 2009, at de forventninger og krav som lærere i skolen møter er utfordrende, og at de tar valg som har stor betydning for elevene. Stortingsmeldingen beskriver dette som noe som ikke skal løses av lærer alene, men at andre yrkesgrupper, både i og utenfor skolen, må samarbeide med lærerne. Ett eksempel er den jobben som gjøres i samarbeid mellom lærere og helsesykepleiere, i kraft av at helsesykepleier er på skolen. PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) og BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk Poliklinikk) er instanser plassert utenfor skolen, som i mange tilfeller er viktige samarbeidspartnere rundt elever som strever.

Læreren må også se nytte og nødvendighet i godt lederskap, og vite hvordan hen skal nyttiggjøre seg av dette (meld.st.11 2008-2009, s.14). Det betyr at læreren må vite hvem som kan kontaktes når det trengs støtte, og i tillegg oppleve dette som en god og viktig støtte i sitt arbeid. Hvis man som lærer vet hvor ledelsen er, men erfarer at man ikke får den støtte som man trenger, vil man kanskje vegre seg eller slutte å be om støtte og hjelp.

Lærerne jeg har snakket med i denne undersøkelsen, oppgir at de har en ledelse som er tett på. Kari sier hun har det «trygt og godt» på arbeidsplassen sin, i forhold til ledelsen. Det gis eksempler på en ledelse som strekker seg langt, i samarbeid med lærerne, for å støtte elevene i gjennomføringen, slik som vist gjennom eksemplene med lederen som kjøper sko til en elev, eller ordner samboer fri til lesedag.

Alle lærerne snakker varmt om IKO-modellen som skolen jobber etter. Dette er en trygghet for lærerne, når de opplever å ha elever som strever ekstra. Lærerne uttrykker at det er kort vei

inn, det er bare «ett tastetrykk» unna, som Anne sier. Å ha et system i ryggen som man opplever at det er kort vei til, og som fungerer, ser altså ut til å være viktig for alle lærerne i denne undersøkelsen, og dette er noe forskningen også viser til. Lærere oppgir at de ikke synes de selv har nok kompetanse eller ressurser til å håndtere mye av den problematikken de ser i skolen, men at de trenger hjelp av andre yrkesgrupper som BUP og PPT (Holen og Waagene, 2014).

### 5.2.2 Samarbeid hjem–skole

En viktig del av lærerrollen, som også er beskrevet i teorien som en omfattende forventning læreren må forholde seg til, er samarbeidet med foreldre og foresatte (meld.st.11 2008-2009, s. 12). Foreldre er viktige støttespillere, og samarbeidet mellom skole og hjem ses på som en viktig del i den faglige og sosiale utviklingen for elever (UDIR, 2020). Dette ser jeg også at informantene mine er opptatt av. Alle sammen etablerer kontakt tidlig, gjennom foreldremøter og deretter enkeltsamtaler med foreldrene til den enkelte elev. De ønsker å få foreldrene på banen tidlig, og de ønsker å være tilgjengelige for foreldrene. De ser at det i noen tilfeller er utfordrende med dette samarbeidet, og at dette også kan være med på å påvirke ungdommens skolegang. Lærerne tror dette kan ha sammenheng med at noen foreldre kanskje tenker at når elevene har blitt så store som de er på videregående, så skal de klare seg mer selv, og i noen tilfeller handler et vanskelig samarbeid om ulike oppfatninger eller forventninger mellom lærere og foreldre. Lærerne sier også noe om at vanskelig hjemmeforhold kan være med på å påvirke skolegangen i negativ retning, og at det da kan være vanskelig å få gjort noe. Lærerne ser altså at et godt foreldresamarbeid er et viktig ledd i arbeidet med å få elevene gjennom videregående opplæring.

### 5.2.3 Tid og ressurser

Lærerne jeg har snakket med, har alle vært eller er kontaktlærere. De beskriver en oppgave de tar på alvor og som de opplever at innebærer et stort ansvar. I teorikapittelet presenteres forskning som viser at lærere oppgir manglende tid og ressurser som en utfordring i sitt arbeid (Holen og Waagene, 2014), og når vi samtidig ser lærers rolle beskrevet som kompleks, med mange flere oppgaver og forventninger enn tidligere, så er det lett å tenke at målene beskrevet i overordnet del av kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2017), kan bli vanskelig å etterfølge for lærerne i norsk skole. De skal se alle elever, vise omsorg og anerkjenne den enkelte. Samtidig har elevene med seg ulik bagasje fra et allerede levd skole- og privatliv som vil påvirke. Lærerne jeg har snakket med, peker også på dette som en av de største utfordringene for dem, når det kommer til å gjøre den jobben for elevene sine som de ønsker.

De ønsker ikke store klasser, da vil de miste oversikten, og de vil ha mest mulig tid med de elevene de er kontaktlærere for. De mener at ved å ha for store klasser, blir det rett og slett for mange som trenger oppmerksomhet. De ønsker å kunne hilse på alle hver dag, se dem i ulike situasjoner og være tilgjengelige for elevene når elevene trenger det.

Anne har valgt å ikke være kontaktlærer i år, fordi hun ser at det ville vært vanskelig å gjennomføre på en ønskelig måte på grunn av andre oppgaver hun også har i skolen. Siv strever på sin side med å få hverdagen som kontaktlærer til å «gå opp», fordi hun også har en annen jobb hun skal kombinere med kontaktlærerjobben.

Flere av lærerne setter ord på spennet mellom å være underviser og omsorgsperson. De beskriver en følelse av å bli dratt mellom fag og omsorg, når elevene strever og de må bruke tid til samtaler, tilrettelegging og møtevirksomhet. «Når er det tid i min timeplan til å være lærer?» spør Pål, Siv ser tilbake på hvordan hun brukte mesteparten av tiden sin på å planlegge undervisningen før, mens hun nå føler det er helt motsatt og hun bruker mesteparten av tiden sin på alt utenom. Her kan selvfølgelig antall år som lærer, samlet erfaring og undervisning gjennom mange år spille inn som faktor også.

Tid er altså en faktor som er viktig for lærerne. De opplever at nok tid sammen med elevene gir dem muligheten til å bli fortere og bedre kjent, kunne støtte i vanskelige situasjoner, klare å spille på elevenes sterke sider og ikke minst gi dem den læringen de har krav på slik at de kan gjennomføre en videregående opplæring.

### 5.3 Anerkjennelse i skolen

Flere av lærerne beskriver at de har elever som blomstrer opp når de kommer til dem på videregående skole. De opplever elever som kommer fra grunnskolen med dårlige tanker om seg selv og sine evner, og dårlig erfaring med skolehverdagen. De mener at hos dem blir elevene sett, de får mulighet til å prøve seg på ulike praktiske arenaer, og de er i et såpass lite miljø med lærere som er så mye til stede at de lettere føler seg trygge, ivaretatt og verdifulle.

Som vist gjennom Honneths anerkjennelsesteori, har mennesker grunnleggende behov, som må anerkjennes (Honneth 2008, s.26). Når mennesker opplever anerkjennelse på flere arenaer, og i relasjon med andre, så styrkes selvbildet og opplevelsen av seg selv som en viktig del av fellesskapet (Aubert og Bakke 2018, s. 34, Schibbye, 2009 s.257, Jordet 2020, s. 88).

Å anerkjenne sine elever, ble i teorikapittelet knyttet opp mot følgende nøkkelfaktorer: Å se, lytte til, forstå, akseptere og bekrefte elevene sine. I tillegg til å sammen undre seg over ting.

### 5.3.1 Å se elevene

Lærerne i denne undersøkelsen snakker alle om at elevene må føle seg sett. De snakker ut fra egne erfaringer, men også ut fra det elever sier i samtaler med dem. Som da Kari forteller om jenta som sier at ingen så henne før hun kom til denne skolen. Nå følte hun at lærerne så henne og tok vare på henne, ikke bare fokuserte på det som var utfordringene hennes. Arne mener det er viktig å raskt være på fornavn med alle, og se alle hver eneste dag. Han presiserer at dette for han handler om å se dem i øynene, hilse på dem og være høflig. Ta dem på alvor, sier han. Arne trekker paralleller mellom å se elevene og dermed vise at man bryr seg om dem. Siv snakker om hvordan hun tenker at å se elevene sine gjerne skjer ubevisst, gjennom samhandling i hverdagene sammen med elevene. Hun tenker også at det handler om tid. Når elevene føler du har tid, så føler de seg også sett. Hun har blitt kontaktet av foreldre etter at elever har gått ut av videregående som har takket for måten hun møtte deres barn på, og Siv tenker at hun ikke har gjort noe «spesielt», bare forsøkt å møte eleven der hen var, og møte de følelsene som kom. Jordet 2020 (s.233) skriver om hvordan lærerens blikk kan vise anerkjennelse. Og her snakker man om «å se» som en væremåte, ikke i kun det konkrete og se med øynene. Lærerens følelser ovenfor eleven oppfattes gjennom blikket, hvordan læreren er i møte med elevene avgjør om elevene føler seg sett. Lærerne i denne undersøkelsen ser ut til å være veldig opptatte av nettopp å se sine elever. Siv sier at det ikke trenger å kreve noe spesielt med tid, men man kan møte blikket eller gi et klapp på skuldra. Lærerne gjør dette både bevisst og ubevisst. De hilser på elevene sine hver dag, de lærer seg navnene fort, de ønsker å ta seg tid til å lytte til dem, og de ønsker å se eleven og det positive fremfor kun det som er utfordringene. Lærerne ser sine elever.

### 5.3.2 Å lytte til elevene

Som at det å se elevene handler om noe mer enn kun fysisk å se på eleven, handler også det å lytte til eleven om noe mer enn bare å høre. Man må høre etter (Jordet 2020, s, 235). Lærerne jeg har snakket med, er opptatte av å snakke med elevene sine, allerede fra oppstart. Å klare å lytte til elevene sine krever tilstedeværelse, og mine informanter forteller om hvordan de jobber for å være der for elevene sine. Siv beskriver det som at man som lærer må være «på hele tiden». Man må være der når elevene trenger å snakke, sette av tid og vise elevene at man tar seg tid til å lytte. Alle lærerne er opptatt av å ha tidlige samtaler med eleven, såkalte oppstartssamtaler. Selv om det tar mye tid med disse samtalene, ønsker lærerne å sette av tid til dette. Anne, som i hovedsak underviser i matte, sier elevene oppfatter henne som en annerledes mattelærer, fordi hun prater med dem. Hun forteller også om elever som har blitt

tatt mye ut av undervisning i grunnskolen, og jobbet på for eksempel grupperom. Dette er noe de virkelig ikke ønsker.

### 5.3.3 Å forstå elevene

Når det kommer til å forstå sine elever, balanserer man på linjen mellom å bruke seg selv, egne erfaringer og følelser for å støtte eleven i deres opplevelse av situasjonen, og bli for følelsesmessig engasjert. Spesielt en av lærerne jeg snakket med, Arne, sier at han er veldig bevisst på hvordan han hadde det når han gikk på skolen. Han kjenner seg igjen i sine elever sier han. Arne er også den læreren som i størst grad uttrykker at han er tilgjengelig for sine elever så å si hele tiden. Han møter dem i skolehverdagen, på telefon og sms, og sosiale medier. Flere av lærerne snakker om å møte elevene der de er, prøve å sette seg inn i deres livsverden og sier at det er en viktig del av deres hverdag og finne tid til sine elever. De ønsker å lytte og se, og gjennom dette forstå sine elever og deres livsverden.

### 5.3.4 Å akseptere elevene

Når man aksepterer sine elever, viser man at man tolererer dem og det de har med seg. Lærerne i denne studien er opptatt av å løfte frem det elevene er gode på, og bygge på det positive. De beskriver elever som kommer fra en grunnskole der de har mistet troen på seg selv, og Siv forteller om elever som har utviklet et forhold til skole og lærere som noe de ikke mestrer. Man må akseptere at alle har ulikt utgangspunkt, og derfor også ulike mål med sin videregående opplæring, og dette snakker lærerne om som en stor del av sin jobb. Tilrettelegge, jobbe frem det beste i hver enkelt og vise dem aksept for den de er.

### 5.3.5 Å bekrefte elevene

Når man møter elever med en allerede ganske lang skoleerfaring, og kanskje mange andre ting i ryggsekken, vil man møte elever med ulike syn og meninger om hva skole og lærere er. De har følelser og opplevelser som er deres, og som de trenger å få bekreftelse for. Når en elev strever med å komme seg på skolen, forteller flere av lærerne jeg har snakket med at de finner måter å få eleven på skolen, være seg hente dem eller å snakke med foresatte. Jeg tenker at dette er en måte å forstå og bekrefte elevene på. Lærerne kunne tenkt at klarer de ikke komme hit, så er det deres valg, men i stedet forsøker de å finne løsninger. Kari reflekterer over dette med «å sy puter» under armene på ungene, og Arne og Anne beskriver det som at de av og til «strekker strikken» så langt de kan. Lærerne beskriver en balansegang mellom å støtte opp, hjelpe og forstå i den ene enden, for så å kunne begynne å stille krav, ha forventninger til elevene.



### 5.3.6 Å undre seg sammen

I forlengelse av å se, lytte, forstå, akseptere og bekrefte, ligger det å sammen undre seg over situasjoner og opplevelser. Dette er anerkjennelse i praksis sier Jordet (2020). Som når Kari undrer seg over beskrivelsen fra grunnskolen av en elev, som hun bare ikke kunne få til å stemme. Hva var det som gjorde at eleven hadde det så vanskelig der, men at alt så helt annerledes ut for dem på videregående? Eller når eleven lurte på hvordan Siv orker å bry seg om henne når hun er så «fæl». At Siv går inn i denne elevens opplevelse, og sier noe om at det kanskje er nettopp derfor hun bryr seg så mye, fordi hun opplever at eleven har det vanskelig. Når lærerne er opptatt av tidlige og hyppige samtaler med elevene sine, er dette også en måte å kunne sjekke status, og undre seg sammen. Her kan lærere ta opp ting de lurte på eller bekymrer seg for hos elevene sine, og elevene har mulighet til å respondere på dette.

## 5.4 Trygg tilknytning og relasjonsbygging

For å kunne anerkjenne sine elever, se nytten av godt samarbeid og gjøre en god jobb som lærer, ligger premisset om trygg tilknytning og evne til å bygge relasjoner til grunn. Eriksen og Lyng (2015) presenterte en studie der nettopp relasjonsbygging utpeker seg som en viktig faktor for at elever skal oppleve å ha det godt på skolen. Skal lærerne klare å bygge gode relasjoner, må de jobbe med trygg tilknytning. Dette er kjernen i anerkjennelsesformen kjærlighet, slik Jordet (2020, s.192) beskriver det. En voksen som eleven føler trygg tilknytning til, er en person som hen søker beskyttelse og trøst hos, og som elever føler hen kan snakke om sine følelser, behov og opplevelser med. Når jeg hører hvordan lærerne snakker om hvordan de møter sine elever, ved å for eksempel være tilgjengelig nesten til enhver tid, hvordan de henter elever som strever med å komme seg på skolen, eller de ordner sko til dem så de kan være med på undervisningen, så mener jeg dette handler om å skape trygg tilknytning. De viser elevene sine gjennom å ta seg tid til en prat, spørre dem om hvordan de har det, og ved å gi dem litt «slakk strikk» i begynnelsen at de er voksne som vil dem vel og er til å stole på. Da blir det kanskje som Arne sier; man kan kjeft i det ene øyeblikket og så er man like gode venner igjen etterpå.

Lærerne i denne undersøkelsen setter ord på flere av de aspektene ved relasjonsbygging som fremheves i teorikapittelet, og beskriver hvordan de gjør dette i sin praksis. Når det kommer til atferdsregulering, ser man dette når Kari sier at man som lærer må stå der på godt og vondt, være den som er ved roret. Arne gir også et godt bilde av dette, når han sier at han kan kjeft den ene dagen og så er de like gode venner den neste, fordi elevene føler de er sett, hørt og tatt på alvor. Pål kaller det å «tørre og ta fatt på», i dette legger han å være en slags utstrakt

arm og mentor. Episoden med eleven som spør Siv om hvorfor hun bryr seg når hun oppfører seg dårlig mot henne, er også et godt eksempel på å stå i stormen og regulere ungdommen. Måten lærerne tøyer reglene og ser litt gjennom fingrene med ting, er også en måte å regulere ungdommene på, og skape gode relasjoner. De sier noe om at ved å gi litt «spillerom» i begynnelsen, får de mulighet til å stille forventninger og krav etter hvert som elevene mestrer. Som Kari sier; «vi er snille i den ene enden, og strenge i den andre». Lærerne viser den omsorgsfulle kontrollen som beskrives som viktig i relasjon med elever. Dette relasjonsarbeidet kommer frem gjennom positivt elevsyn, forsterking av positiv atferd og ikke minst ved at lærerne prioriterer relasjonsarbeidet (Eriksen og Lyng 2015, s.11). Mine informanter snakker mye om dette. De ønsker å finne ut hva elevene interesserer seg for og hva de er gode på. de uttrykker i samtaler med meg et veldig positivt elevsyn gjennom sine beskrivelser av møter med elever, og hvordan de legger opp undervisning for å bygge på styrker hos elevene. De fokuserer på det positive, og bygger på dette i sin relasjon med elevene. Alle lærerne uttrykker hvor viktig de opplever at denne relasjonsbyggingen er. Selv om de noen ganger tenker at de skulle hatt mer tid til undervisning og fag, er de tydelige på at relasjon er prioritert nummer en.

## 6.0 AVSLUTNING

Målet med denne studien var å finne ut hva lærere i videregående skole mener er deres oppgave og rolle når det kommer til å få elever gjennom videregående opplæring. Jeg har hatt et ønske om å sette søkelyset på det man tror fungerer, det de som jobber i skolen mener trengs av dem og andre, for at elever i norsk videregående skole skal ha de beste forutsetninger for å ta en videregående utdanning. Hvordan opplever de som står i denne hverdagen at deres rolle, og hvordan de takler den, kan påvirke gjennomføring?

Jeg gjentar oppgavens problemstilling: *«Hvordan opplever lærere på yrkesfaglig studieretning sin rolle og betydning i gjennomføring av videregående opplæring?»*

Jeg har intervjuet fem lærere på yrkesfaglig studieretning, og analysert informasjonen fra disse intervjuene med grunnlag i den valgte teoretiske rammen for oppgaven.

Svaret på problemstillingen kunne kanskje vært kort og godt; lærerne opplever at de har en viktig rolle, som de tar på høyeste alvor. Utfordringen vi har med drop outs og NEETs i Norge, kan ikke ut fra denne undersøkelsen tilskrives utfordringer med læreres bevissthet rundt, og ønske om å hjelpe ungdom gjennom en videregående utdanning. Lærerne i denne undersøkelsen tar sin oppgave på alvor, og viser refleksjon rundt sin rolle. De viser stor omsorg og interesse for ungdom, og da sine elever, og det lyser en vilje til å strekke seg meget langt hos alle mine informanter. Ikke minst, er lærerne opptatt av relasjon til sine elever. Som Pål sier: *«bygge relasjoner altså. Får du ikke til det, så har du egentlig en lang vei å gå»*. Selv om de kanskje ikke bruker ordet anerkjennelse når de beskriver hvordan de møter elevene, er det klart for meg gjennom denne studien at det er det disse lærerne gjør. De ser elevene, lytter til dem, ønsker å forstå dem og aksepterer dem for den de er. De jobber med at elevene skal se sin egen verdi gjennom å bekrefte dem, og sammen med elevene undre seg over ting. Alt dette er beskrevet av Jordet (2020) som anerkjennelse i praksis. Måten lærerne beskriver balansegangen mellom å gi litt ekstra, og kreve det som kreves må, viser at de har omsorg for sine elever. De har et ønske om at elevene skal få det til, og strekker strikken langt. Samtidig har de et realistisk forhold til at noen elever har det så vanskelig at skole kan bli umulig. *«Vi kan ikke gjøre alt, noen må få andre ting på plass først»*

Så lærerne i denne undersøkelsen, som alle jobber på en videregående skole med relativt lavt antall drop outs, de får til det som teori og forskning sier at trengs, samtidig er de klare på at uten tid, ressurser, støtte og et godt foreldresamarbeid, ville de ikke ha klart det like godt.

Denne studien viser at skole er så mye mer enn fag. Vi ser at det er mye som kreves for at barn og unge skal oppleve å ha en god skolehverdag. Samtidig er det kun lærers perspektiv som kommer frem her, og i dette tilfellet kun lærere ved en yrkesfaglig videregående skole. Tenker lærere på studiespesialiserende videregående det samme? Hvordan opplever lærere i grunnskolen situasjonen sin? Og kan det trekkes paralleller mellom det lærerne på videregående opplever rundt problematikken med drop outs og utviklingen av problemet med skolevegring/ufrivillig skolefravær vi ser i grunnskolen? Er dette «drop out» som kommer til syne allerede i tidlig barneskolealder i noen tilfeller? Det kunne vært en interessant vei å gå videre ut fra det jeg nå har lært gjennom denne studien.

Videre ville det vært interessant å se hva ungdommen/de unge voksne selv tenker om lærers betydning når det kommer til gjennomføring av videregående opplæring. Vi vet noe om hva norske myndigheter mener er riktig og viktig, teorien bringer en del begreper opp i lyset som anses som avgjørende, og jeg har funnet ut noe om hva læreres syn på denne problematikken er. En viktig brikke som mangler i puslespillet, er allikevel elevenes stemme. Hva kjenner de at har vært avgjørende for dem i gjennomføringen? Hva opplever de at de trenger, og fra hvem? Det ville vært veldig spennende å forske videre på!

En god lærer alene vil ikke være nok i dagens skole, men sammen kan man klare mye. Samtidig er det noen ganger det lille ekstra blikket, den ene kommentaren eller den telefonen når det er vanskelig å stå opp om morgenen som skal til. Å føle seg sett, hørt og forstått. Oppleve at man er en viktig del av noe, og en person som får til. Dette kan lærere få elever til å føle gjennom sitt arbeid i den videregående skolen.

*Så var det deg da*

*Som så meg*

*Da jeg gjorde meg usynlig*

*Herregud*

*Takk*

*-Axel Frønes*

## REFERANSELISTE

- Aubert, A-M. og Bakke, I-M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal
- Backe-Hansen, E., Walhovd K. og Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, En kunnskapsoppsummering*. NOVA.
- Brandtzæg, I., Thorsteinson, S. og Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal
- Diseth, Å. (2021). *Psykologi 1*. Cappelen Damm
- Drugli, M.B. (2011). *Kvalitet på lærer-elev relasjonen i norsk grunnskole. Spesialpedagogikk 4/2011*. URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>
- Dyrnes, E.M. (2013). *Det gode møtet som motivasjon til å fullføre. Bedre skole 1/2013* URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/det-gode-motet-som-motivasjon-til-a-fullfore/>
- Dæhlen, M., Løvgren, M. og Madsen, C. (2017). *Med hjelp fra barnevernet. En registerstudie av skolegang, tiltal og meldinger*. Notat 3/2017 NOVA <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5207/NOVA-Notat-3-2017-Med-hjelp-fra-barnevernet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 14/2015 <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3451/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget
- Frøyland, K., Alecu, A. I., Ballo, J. G., Leseth, A. og Sadeghi, T. (2022). *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning (AFI-rapport 2/2022)*. Arbeidsforskningsinstituttet AFI. <https://hdl.handle.net/11250/2984178>
- Fyhn, T., Radlick, R.L., & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET) en analyse av unge i NEET kategorien*. NORCE helse <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2770190/Sluttrapport%2bNEET.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2012). *Kvalitativ innhållsanalys*. I. M, Granskär, & B. Höglund -Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (2. utg.) Studentlitteratur
- Gregersen, T. Og Bamrud, T. (2022). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Innlandet fylkeskommune skoleåret 2020/2021*. Innlandet Fylkeskommune
- Hedmark Fylkeskommune (2017). *Tidlig innsats når det gjelder. IKO- en modell for systematisk frafallsforebygging*

- Holen, S. og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/14. NIFU
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm
- Jordet, Arne N. (2020). *Anerkjennelse i skolen, en forutsetning for læring* (2.utg). Cappelen Damm.
- Kvello, Ø. (2018). *Barn i risiko* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg). Universitetsforlaget
- Markussen, E., Daus, S. og Hovdhaugen, E. (2020). *Fra 16 til 30 Om utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet, 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
- Meld.St.11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og Utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. (2005). *Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge* A. von der Lippe, & S.R. Wilkinson, (red.). Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Karin Killen. NOVA-rapport nr.7/05., 107-121.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, I., Dyb, V.A., Heldal, N. & Strøm, S. (2010). *Samfunnsmessige konsekvenser av marginalisering blant ungdom* [https://www.vista-analyse.no/site/assets/files/5887/va\\_rapport\\_nr\\_2010-07\\_samfunns\\_konomiske\\_effekter\\_av\\_marginalisering\\_blant\\_ungdom.pdf](https://www.vista-analyse.no/site/assets/files/5887/va_rapport_nr_2010-07_samfunns_konomiske_effekter_av_marginalisering_blant_ungdom.pdf)
- Schibbye, A.-L. L. (2004). *Den gode dialogen*. Skolepsykologi (2) <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-12.pdf>
- Schibbye, A.L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget
- Schibbye A-L.L. og Løvlie, E (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå, SSB (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget

Universitetet i Oslo (u.å). *Nettskjema*. Hentet 31.juli 2023 fra  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. URL:  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

## Vedlegg 1

# INFORMASJON

## Vil du delta i et forskningsprosjekt, med temaet relasjoner mellom lærere og elever i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å rette søkelyset mot hvordan lærere kan være med på å påvirke barn og unges gjennomføring av videregående skole. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette er et forskningsprosjekt som skal munne ut i en masteroppgave i Tverrfaglig arbeid med barn unge og familier ved Høgskolen i Innlandet. Det kan bli aktuelt å publisere artikler i tidsskrift i etterkant av prosjektet.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å snakke med lærere som møter ungdom som strever med å gjennomføre videregående utdanning på grunn av utfordringer. Foreløpig problemstilling er: Hva tenker lærere om sin rolle/betydning i at elever med helsemessige og/eller sosiale utfordringer klarer å gjennomføre videregående opplæring?"

### Hva innebærer det for deg å delta?

For å undersøke oppgavens problemstilling, er intervju valgt som metode, i form av et semistrukturert dybdeintervju. Beregnet tidsbruk på selve intervjuet er fra en til to timer. Informasjonen som kommer frem av intervjuene, vil utgjøre prosjektets datagrunnlag. Intervjuene gjennomføres individuelt. Det vil gjøres lydopptak, som transkriberes og deretter slettes umiddelbart. Det garanteres anonymitet i videreformidling av informasjon som er delt. Det vil i etterkant av datainnsamling, gjennomføres deltakersjekk. Det betyr at du i etterkant, på avtalt tidspunkt, vil få muligheten til å gjennomgå dine svar.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan dine opplysninger blir oppbevart og brukt

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Veileder vil ha tilgang til dette materialet, i tillegg til undertegnede. Det sikres at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysninger om deg ved å erstatte navn og kontaktopplysninger med kode som lagres på navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på passordbeskyttet PC og ellers innelåst. Informasjon som fremkommer i intervjuene vil i en eventuell fremtidig publikasjon, anonymiseres. Det som vil fremkomme i en publikasjon er en generell beskrivelse basert på utvalgsriteriene.

### Hva er dine rettigheter og hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?



Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er oktober/november 2023. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, få rettet og

slettet personopplysninger om deg, og du kan sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved veileder Sigrid Myklebø, [sigrid.myklebo@inn.no](mailto:sigrid.myklebo@inn.no)

Eller undertegnede Veronica Rundberget; [veronica.rundberget@gmail.com](mailto:veronica.rundberget@gmail.com)

Hinns personvernombud Usman Asghar 61 2874 83 [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

**Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.**

**Med vennlig hilsen Veronica Rundberget, masterstudent Høgskolen i Innlandet**

---

## **Samtykkeerklæring**

**Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva tenker lærere om sin rolle/betydning i at elever med helsemessige og/eller sosiale utfordringer klarer å gjennomføre videregående opplæring?»»**

**og har fått anledning til å stille spørsmål.**

**Jeg samtykker til:**

**å delta i intervju**

**at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet**

---

**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

## *Vedlegg 2*

### **INTERVJUGUIDE**

**Hvem er du? (alder, bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring)**

**Hva tenker du gjør at utdanning er utfordrende for noen elever i dag?  
(likheter/forskjeller)**

**Hvor ofte møter du/har du møtt elever som har strevd med gjennomføring av videregående skole?**

**Hva har vært viktig for deg i møte med disse elevene?**

**Hva tror du er grunnen (e) til at noen har klart å gjennomføre allikevel?**

**Hvilken betydning tenker du lærere har for gjennomføring av videregående skole?  
(både på godt og vondt)**

**Hvor mye vil relasjon mellom deg og elev ha å si for å kunne hjelpe eleven gjennom?**

**Snakker dere i kollegiet om denne problematikken? (er det enighet? Uenighet?  
Kunnskap? Holdninger?)**

**Føler du at dere lærere har god nok kunnskap om hvordan dere skal jobbe med elever som strever?**

**Vet du hvor du kan henvende deg hvis du skulle trenge veiledning og hjelp i arbeidet med disse ungdommene?**

**Opplever du at det er rom for å møte elever som strever med gjennomføring av videregående skole i dag?**

**Har du hatt kontakt med disse elevene etter endt utdanning?**

## Vedlegg 3

### Godkjenning fra Sikt/NSD

**Referansenummer**

726058

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

23.11.2022

**Tittel**

"Hva tenker lærere om sin rolle/betydning i at elever med helsemessige og/eller sosiale utfordringer klarer å gjennomføre videregående opplæring?"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**

Sigrid Myklebø

**Student**

Veronica Rundberget

**Prosjektperiode**

30.09.2022 - 20.10.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.10.2023.

**[Meldeskjema](#)****Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette. Utvalget er før datainnsamlingen

tok til endret til å utelukkende omfatte lærere. Prosjektet vil derfor ikke behandle særlige kategorier opplysninger om helse.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**TAUSHETSPLIKT** Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til videre med prosjektet!