



Hvilken betydning har elevenes relasjoner til lærere i forhold til å lykkes på videregående?

Ped-3900

Tone Pettersen

Mastergradsoppgave i pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Våren 2013

Å lytte

Når jeg ber deg lytte til meg, og du
begynner å gi meg råd,
har du ikke gjort det jeg ba om.

Når jeg ber deg lytte til meg, og du
begynner å fortelle meg
hvorfor jeg ikke burde føle slik,
trækker du på mine følelser.

Når jeg ber deg lytte til meg, og du
føler du må gjøre noe
for å løse mitt problem, svikter du
meg, så rart det enn høres.

Lytt! Alt jeg ber om er at du lytter.
Ikke snakke eller gjøre.
Bare høre meg.

Kilde: Anonym engelsk poet

Forord

Dette prosjektet har vært både utfordrende og krevende, men også spennende og lærerikt. Det er mange som fortjener en takk når jeg nå har kommet til veis ende. En stor takk går til mine informanter, som har delt sine historier med meg slik at denne studien ble mulig. Jeg vil også takke mine dyktige medstudenter for oppmuntrende ord og innsiktsfulle diskusjoner i rødsofaen.

Til min veileder Unn-Doris K. Bæck, tusen takk for alle gode innspill og konstruktiv tilbakemelding gjennom hele prosessen. Takk for at du har hatt tro på meg.

Sist, men ikke minst, en spesiell takk går til min kjære familie, Per-Åge og Marthe. Tusen takk for deres tålmodighet og støtte

Tromsø, mai 2013

Tone Pettersen

Sammendrag

Det er i dag en stor utfordring for den videregående opplæring å få elever til å fullføre, med enten yrkeskompetanse eller studiekompetanse som sluttresultat. Forskning viser at hver tredje elev faller fra.

I denne studien har jeg undersøkt hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har i forhold til å lykkes på videregående. Gjennom kvalitative forskningsintervju med seks ungdommer, har jeg fått kunnskap om hvordan deres møte med lærerne har bidratt til både mestringsopplevelser og nederlag. Alle informantene har fullført videregående på normert tid, men har vært i faresonen for å bli frafallselever.

Empirien min viser at hvilken relasjon lærerne klarer å skape til elevene, har stor betydning for elevenes mulighet til å lykkes. Elevene kommer på skolen med ulike forutsetninger og erfaringer, og lærerutdanningen skal gi elevene forutsigbarhet ved at alle skal bli møtt med respekt og likeverd, og bli sett for den de er. Om dette skjer, avhenger av lærernes relasjonskompetanse. Konsekvensene av dette vil kunne være manglende motivasjon og mestring, noe som medfører at elevene får tanker om å slutte på videregående.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Oppgavens struktur.....	1
1.2 Introduksjon til tema	1
1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Forskning på frafall i videregående opplæring.....	3
1.3.1 Frafallets størrelse og årsaker	3
1.3.2 Tiltak for å redusere frafall	4
1.3.3 Konsekvensene av frafall.....	5
1.3.4 Evaluering av satsing mot frafall	5
2. METODE – VEIEN TIL MÅLET	6
2.1 Forskningsdesign og metode	6
2.1.1 Forskningsdesign	6
2.1.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode.....	6
2.2 Den kvalitative forskningsprosessen	7
2.2.1 Planleggingsfasen	7
2.2.2 Problemstilling.....	7
2.2.3 Intervjuguide.....	8
2.2.4 Utvalget.....	9
2.2.5 Gjennomføring av intervjuene	9
2.2.6 Samspillet mellom forsker og informant	10
2.2.7 Lydopptak og transkribering.....	12
2.2.8 Fortolkning og analyse.....	13

2.3 Etikk	13
2.3.1 Ethiske retningslinjer	13
2.3.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	14
2.4 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	17
2.4.1 Hermeneutikk.....	17
2.5 Metodekritikk av eget prosjekt.....	20
2. TEORETISK TILNÆRMING.....	21
3.1 Relasjonspedagogikk.....	21
3.1.1 Betydningen av lærer og elev relasjonen.....	21
3.1.2 Klasseledelse.....	23
3.1.3 Utvikling av profesjonell relasjonskompetanse.....	24
3.1.4 Forståelse, fordommer og empati i møte med praksis.....	25
3.1.5 Pedagogisk dannelse	25
3.2 Perspektiver på mestring	26
3.2.1 Forutsetninger for læring	26
3.2.2 Et helsefremmende perspektiv i skolen	29
3.2.3 Selvoppfatning, anerkjennelse, myndiggjøring og identitetsutvikling	29
3.2.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	32
4. EMPIRI OG DRØFTING	32
4.1 Innledning.....	32
4.1.1 Informantenes historier	33
4.2 Elevenes opplevelser i forhold til lærere	36
4.2.1 Elevenes møte med lærere	36

4.2.2 Elevenes faglige vansker	39
4.2.3 Tilpasset opplæring.....	42
4.2.4 Elevenes rolle i klasserommet	44
4.2.5 Positive og negative relasjoner til læreren.....	46
4.2.6 Elevenes arbeidsinnsats	48
4.2.7 Elevenes møte med en skolekultur	50
4.2.8 Læring som emosjonell komponent.....	54
4.2.9 Læreren som yrkesutøver.....	56
4.2.10 Oppsummering av elevenes opplevelser i forhold til lærere	61
4.3 Konsekvenser av elevenes opplevelser med lærere	61
4.3.1. Elevenes utvikling.....	61
4.3.2 Elevenes forutsetninger for læring.....	65
4.3.3 Et helsefremmende perspektiv i skolen	67
4.3.4 Anerkjennelse av elevene	71
4.3.5 Identitetsutvikling	75
4.3.6 Oppsummering konsekvenser av elevenes opplevelser med lærere.....	79
5. AVSLUTNING	80
Litteraturliste	85
Vedlegg1 Infoskriv og samtykkeerklæring informanter.....	89
Vedlegg 2 Intervjuguide	90
Vedlegg 3 Tilbakemelding fra NSD	92

1. INNLEDNING

1.1 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem deler.

Første del er introduksjon til tema hvor jeg beskriver bakgrunnen for valg av prosjekt og hvorfor jeg mener det er et viktig bidrag i frafallsproblematikken. Her presenterer jeg problemstillingen min og de to forskningsspørsmålene, før jeg gir en oversikt over aktuell forskning på temaet frafall i videregående opplæring. I del to gjennomgår jeg hele prosjektet fra planleggingsfasen til sluttresultat. Her redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og de metodiske valg jeg har tatt for å kunne belyse min problemstilling. Etikk og personvern kommer inn her, i tillegg til metodekritikk av eget prosjekt. I tredje del presenterer jeg den teoretiske tilnærmingen jeg har valgt å benytte i drøftingen av mine funn. Først gir jeg en oversikt over relasjonspedagogikk med forskning som viser viktigheten av lærerens relasjonskompetanse. Deretter presenterer jeg perspektiver på mestring, fordi lærerens relasjoner til elevene er avgjørende for læringsresultat og mestring. I fjerde del presenterer jeg først kort informantenes historier. Dette for å kunne få en helhetlig forståelse av deres opplevelser på skolen. Drøftingen er delt i to deler. Først belyser jeg hvilke opplevelser elevene har hatt i forhold til lærere gjennom relasjonspedagogikk, for deretter å se på konsekvensene av disse opplevelsene i lys av perspektiver på mestring. Avslutningsvis i del fem oppsummerer jeg mine funn i forhold til min problemstilling, og gir noen refleksjoner angående betydningen av lærerens relasjonskompetanse sett i lys av frafallsproblematikken.

1.2 Introduksjon til tema

Frafall i videregående opplæring er en samfunnspolitisk og utdanningspolitisk utfordring, både i Norge og internasjonalt (Markussen, 2011). Det har blitt gjort, og gjøres fortsatt mye forskning på dette tema. Frafallsproblematikken har blitt mer synlig etter at alle fikk rett på videregående opplæring etter Reform 94, og videregående opplæring ble selve nøkkelen til et produktivt voksenliv. Mange tiltak mot frafall er prøvd, men både bruken og effekten varierer mye i alle land (Hernes, 2010). Manglende fullføring skyldes i stor grad at mange ikke består, og frafallet er betydelig større blant de som starter på yrkesfaglig studieretning (Falch & Nyhus, 2009).

Jeg har alltid vært opptatt av relasjoner, fordi *måten* man møter folk på og kommuniserer med dem kan utgjøre en stor forskjell for dem. På bakgrunn av dette ønsket jeg å knytte relasjonenes betydning i skolen til frafallsproblematikken.

For å fremheve mitt poeng med at *måten* man blir møtt på kan utgjøre en forskjell, tar jeg med historie som sto i bladet *Utdanning* som handler om Marius 28 år og læreren hans, Aud. Han vokste opp med en psykisk syk mor som var stoffmisbruker, dermed var oppvekstmiljøet preget av rus og festing. Han bodde litt hos besteforeldrene, men mest måtte han passe på seg selv og moren. Han mistrivdes på skolen og kom ofte for sent. Skoledagene startet stort sett med at læreren enten overså han eller kjefte på han, og Marius kjefte tilbake. Dette endret seg etter at bestefaren tok kontakt med Steinerskolen. Her møtte han læreren Aud som skulle bli hans vendepunkt. Å bli ønsket velkommen var noe nytt for han. Første morgenen han kom for sent til hennes time, kjefte hun ikke, men sa derimot at hun var glad for at han kom. Skolen ble deretter hans fristed. Han var der ut over ettermiddagene, fordi Aud åpnet arbeidsrommet sitt slik at han kunne sitte der og gjøre lekser når hun gjorde annet arbeid. Marius forteller at Aud ikke hadde en anelse om at de små tingene hun gjorde for han på ungdomsskolen, reddet barndommen hans. Noen ganger er det så lite som skal til. Lærerne aner ikke hvor mye de kan bety for et barn, sier han. Læreren Aud sier at det gjelder å finne den lille fliken som kan løfte dem (Holterman, 2013).

For å kunne gripe elevenes egne opplevelser og fortolkninger i møte med skolen, framsto en kvalitativ tilnærming som formålstjenlig. Jeg skulle finne ut hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har å si i forhold til å lykkes på videregående. Jeg intervjuet seks ungdommer som hadde fullført videregående på normert tid, til tross for mye motgang. For å få en helhetlig forståelse av informantene opplevelser i løpet av videregående, fikk de spørsmål om skolehverdagen, familielivet, fritid og selvopplevelse under intervjuene. I denne undersøkelsen har det vært viktig for meg å la elevenes egne opplevelser være hovedfokus, fordi det er liten interesse for elevenes samlede læringserfaringer, både i skolene, den offentlige debatt og i pedagogisk forskning (Nordahl, 2010).

Min studie er et supplement til mye av den rådende forskningen som oftest er basert på kvantitativ metode. Analysen min viser at elevenes relasjoner har stor betydning for deres skolemotivasjon, og spesielt deres relasjon til lærerne. Relasjonen mellom lærer

og elev er en av de mest undervurderte variablene innenfor undervisning og læring (Linder, 2012:3).

Mitt bidrag vil blant annet være å belyse hvilken betydning elevene selv mener måten de har blitt møtt på i skolen har hatt for dem. Deres erfaringer viser viktigheten av at skolen har fokus på lærernes relasjonskompetanse. Bak frafallsstatistikken finnes enkeltelevers forklaringer på hvorfor de har sluttet, vurdert å slutte eller klart å fullføre videregående. Dette mener jeg er viktig informasjon å ta med i betraktningen i kampen mot frafall.

1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvilken betydning har elevenes relasjoner til lærere i forhold til å lykkes på videregående?

Det å lykkes innebærer å oppnå det man ønsker. Å lykkes kan derfor betegnes som noe subjektivt fordi ulike mennesker definerer det å lykkes ut fra egne kriterier. I denne oppgaven forstår jeg det å lykkes som at elevene har lyst og motivasjon til å være på skolen, både faglig og sosialt. Som jeg vil vise etter hvert, har dette blant annet sammenheng med at de møter lærere som skaper positive relasjoner, som ser dem og som hjelper dem til faglig forståelse, slik at de ser lyst på fremtiden.

For å søke svar på problemstillingen har jeg intervjuet seks informanter mellom 19 og 23 år som har fullført videregående på normert tid, men som har vært i faresonen for å bli frafallselever. For å belyse problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke opplevelser har elevene hatt i forhold til lærere på videregående?
- 2) Hvilke konsekvenser har disse opplevelsene fått for deres motivasjon og mestring?

1.3 Forskning på frafall i videregående opplæring

1.3.1 Frafallets størrelse og årsaker

Høyt frafall og lav fullføringsgrad i videregående opplæring blir sett på som et stort problem i alle nordiske land. Utdanningssystemet, som er en sentral samfunnsfunninstusjon, har som oppgave å få flest mulig i hvert ungdomskull til å

bestå videregående. Når kun 60-80 % fullfører, har denne institusjonen sviktet sin oppgave (Markussen, 2010). Frafall kan defineres på flere måter, og en måte er å si at frafall er videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år. Ut i fra dette betyr det at en tredjedel av elevene som begynner i videregående opplæring faller fra (Hernes, 2010).

Forskning viser at det er flere gutter enn jenter som faller fra. Elever med foreldre som har lav utdanning har større sannsynlighet for å falle fra enn de som har foreldre med høy utdanning. Frafallet er betydelig høyere på yrkesfaglige enn på studiespesialiserende utdanningsprogrammer. De elevene som har høyt fravær i grunnskolen, er også i faresonen for å falle fra på videregående fordi dette ofte følges av faglige problemer. Avgangskarakterer fra grunnskolen har størst betydning i forhold til progresjon i videregående opplæring, både i Norge og i andre land (Hernes 2010).

Hernes (ibid) refererer også til lærer og elevrelasjoner i sin frafallsrapport.

Bergenundersøkelsen peker på at det som skjer innen skolene har stor betydning for hva elevene oppnår. Dette betyr at det verken er evnene eller deres sosiale bakgrunn som er utslagsgivende, men hvilken klasse de havner i. Han uttrykker det slik: *”Elevene kommer første skoledag inn i ulike heiser, og både hvor de ender opp og i hvilken takt det skjer, avhenger av den heis de tilfeldigvis kommer inn i”*. Hvem bestemmer løftet på heisen? Svaret er læreren. Undersøkelsen viser også at de elevene som er svake når de kom inn i en heis som ga et godt løft, fungerer likevel bra. Måten læreren kommuniserer på, strukturerer sin undervisning, følger opp hver elev samt evne til å støtte dem er sentral. Læreren må være en leder som fungerer godt overfor hver enkelt elev, og samtidig får elevene til å fungere godt overfor hverandre (ibid).

1.3.2 Tiltak for å redusere frafall

I alle fem nordiske landene er det satt i verk tiltak for å redusere frafall og bedre gjennomføringen av kompetanseoppnåelse. Tiltakene varierer fra land til land, men hovedtendensen er lik. Rådgivning og karriereveiledning står sentralt i alle landene. Tanken er at bedre rådgivning i tilknytning til valg- og overgangssituasjoner skal bidra til at de unge skal bli i stand til å ta bedre valg, noe som igjen fører til å redusere frafallet og bedre kompetanseoppnåelsen. Et annet virkemiddel er økt innslag av praksis i yrkesutdanningen. I tillegg er det i alle fem landene etablert alternative opplæringsløp til ungdom i faresonen, og omfattende reformer er satt i gang. Eksempel i Norge er

Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006. Essensen i frafallsforskningen både i de nordiske landene og internasjonalt viser at svake skoleprestasjoner på tidligere nivåer, manglende sosial og faglig identifikasjon og engasjement i forhold til skolen, er de sentrale forklaringene på frafall. Frafall kan dermed sees på som et endepunkt på en prosess som ofte har startet tidlig. På dette grunnlag understrekes følgende tiltak på flere nivåer for å bekjempe frafall og øke gjennomføringsgraden: I barnehage og grunnskole (tidlig innsats), i overgangene mellom grunnskolen og videregående (god rådgivning) og innenfor videregående opplæring (tilpasset opplæring) (Markussen, 2010).

Regjeringen i Norge har som en av sine hovedsaker å få ungdommen til å fullføre videregående opplæring. Ett av tiltakene er Ny Giv som ble lansert høsten 2010 og skal pågå ut 2013. Her er det iverksatt både nasjonale og lokale tiltak som intensivopplæring, sommeraktiviteter og yrkesretting av fellesfag. I tillegg til Ny Giv har Kunnskapsdepartementet satt i gang andre aktiviteter som arbeid med ny samfunnskontrakt for læreplasser, etterutdanning i fag- og yrkesopplæring, arbeidslivsfag og forsøk med ulike opplæringsmodeller som praksisbrev (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

1.3.3 Konsekvensene av frafall

Konsekvensen av frafall er mange, både på individ- og samfunnsnivå. De som ikke fullfører videregående, stiller svakere på arbeidsmarkedet enn de som har fullført, samtidig som samfunnet går glipp av viktig kompetanse (Markussen, 2010).

De samfunnsmessige konsekvensene av frafall avhenger av hva som skjer videre i livet til de som faller fra. Forskning viser at blant de som ikke har fullført videregående opplæring, er det en påfallende stor andel arbeidssøkere, uføretrygdede og sosialhjelpsmottakere, noe som påfører samfunnet store kostnader (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

1.3.4 Evaluering av satsing mot frafall

I en rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall *Intet menneske er en øy* som ble ledet av Utdanningsdirektoratet og pågikk fra 2003-2006 og omfattet alle fylker (Buland & Havn, 2007), viser at denne satsingen har vært preget av et stort tiltaksmangfold, rettet både mot individ og system. Mange skoler som har gjennomført tiltak, har også redusert frafallet i samme periode. Spørsmålet er om dette er et resultat av de konkrete

tiltakene, eller av det økte fokuset rundt frafall. Evalueringen viser at det er et samspill mellom de to. Videre kommer det fram at tiltakene bør rettes mot både læringsmiljø og sosialt miljø og mot skolen og elevenes liv utenfor skolen. Helheten i dette er viktig. Et sammendrag av denne rapporten viser at tiltak i skolen som forebygging, oppfølging, tilpasset opplæring og kontaktlærers rolle har vært viktig. Angående tiltak utenfor skolen, har det blitt vektlagt at tiltak som kan bidra til økt foreldreinvolvering er sentralt. Når det gjelder hvilken kompetanse som har blitt etterlyst i evalueringen, dreier dette seg om mer kompetanse til å utvikle en evne til å kunne ”se eleven”, se faresignalene og ”symptomene” på frafall, og kunne handle i forhold til dette. Dette oppfattes av mange som mer nødvendig enn spesifikk fagkompetanse. I tilknytning til rådgivers rolle, ønskes mer veiledningskunnskap. Videre arbeid mot frafall må være hele skolens oppgave.

2. METODE – VEIEN TIL MÅLET

I denne delen redegjør jeg for metoden og mitt vitenskapsteoretiske ståsted for denne studien. Mitt utgangspunkt var å undersøke hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har i forhold til å lykkes på videregående. For å kunne få best mulig svar på min problemstilling, ble innsamlingen av data gjort gjennom seks kvalitative forskningsintervju. Når det gjelder mitt vitenskapsteoretiske ståsted, valgte jeg et hermeneutisk perspektiv.

2.1 Forskningsdesign og metode

2.1.1 Forskningsdesign

Da jeg skulle gå i gang med dette prosjektet, laget jeg en plan for hvordan undersøkelsen skulle legges opp, noe som kalles en ramme eller et design (Ringdal, 2009:22). Forskningsdesign inneholder en beskrivelse av hva som skal forskes på, hvem som skal være informanter, hvor dette skal utføres og hvordan undersøkelsen skal utføres (ibid). Dette beskriver jeg nærmere i det følgende.

2.1.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Kvalitativ forskning handler om å forstå deltakernes perspektiv, hvor den kvalitative forskeren har fokus på menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Selv om blikket er rettet mot de mennesker som studeres, farges blikket av forskerens teoretiske

ståsted (Postholm, 2010). For å kunne søke forståelse av sosiale fenomener og menneskelige handlinger, kan man benytte eksempelvis intervju eller observasjon (Thagaard, 2009).

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer er et mål” (Kvale & Brinkmann, 2009:21). For å kunne få en forståelse av informantenes egne fortolkninger, valgte jeg forskningsintervju som metode. Under intervjuene ble informantene spurt om deres erfaringer og opplevelser i løpet av videregående, slik at jeg skulle komme nærmere en forståelse av deres verden.

Det finnes mange former for samtale, i litteraturen, i faglige sammenhenger og i dagliglivet. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, og er en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. Selv om kunnskap produseres i et samspill mellom forsker og informant, er ikke et forskningsintervju en samtale mellom likeverdige deltakere. Det er forskeren som har vitenskapelig kompetanse og definerer og kontrollerer samtalen. (ibid). Under mine intervju var det jeg som hadde regien siden jeg hadde utarbeidet spørsmålene, selv om jeg lot informantene snakke fritt. Dette kommer jeg tilbake til under gjennomføring av intervjuene.

2.2 Den kvalitative forskningsprosessen

2.2.1 Planleggingsfasen

Kvalitative metoder karakteriseres som et fleksibelt forskningsopplegg, noe som betyr at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike fasene i prosessen. I den første fasen må man finne et aktuelt tema for utforming av problemstilling og forskningsspørsmålene som skal danne grunnlaget for undersøkelsen. De neste fasene består av innsamling av data, analyse og tolkning som benyttes til drøfting i oppgaven (Thagaard, 2009).

2.2.2 Problemstilling

Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er læringens viktigste grunnlag (Hattie, 2009 referert i Spurkeland, 2011). Jeg hadde tidlig i studieløpet bestemt meg for

at det overordnede tema skulle være frafall i den videregående opplæring, men ikke hvilken vinkling jeg skulle ha. Da jeg leste ovennevnte forskning, dannet dette grunnlaget for min problemstilling: *Hvilken betydning har elevenes relasjoner til lærere i forhold til å lykkes på videregående?* Undersøkelsen baseres på elevenes egne erfaringer fra videregående. Når man utformer en problemstilling, bør den inneholde en begrunnelse for hvorfor problemet som studeres er viktig (Thagaard 2009). Min begrunnelse er at lærer og elev relasjonens betydning innenfor frafallsproblematikken har vært lite fokus på, i tillegg til at elevenes stemme sjelden blir vektlagt.

2.2.3 Intervjuguide

For å kunne få svar på min problemstilling, var neste steg å utarbeide en intervjuguide. En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de temaer det er ønskelig å få informasjon om. Det sentrale her vil være å stille spørsmålene slik at det får informantene til å reflektere over temaene de blir spurt om, og kommer med fyldige svar (Thagaard, 2009:91). I mine intervjuer var fokus rettet mot å få en forståelse av informantenes opplevelser i løpet av videregående. Intervjuguiden var på bakgrunn av dette delt inn med spørsmål innenfor fire temaer; hjemmeforhold, skolehverdagen, fritid og selvopplevelse. Jeg fant det hensiktsmessig å utarbeide intervjuguiden slik at jeg kunne gjennomføre et delvis strukturert intervju. Det betydde for meg at det da ga rom for oppfølgingsspørsmål, og jeg kunne be informantene utdype sine svar for å få mest mulig utfyllende informasjon (ibid).

Jeg var også bevisst på å stille mest mulig åpne spørsmål, slik at informantene kunne snakke mest mulig fritt. Likevel kom det noen spontane lukkede spørsmål fra meg, som for eksempel et jeg spurte Frida: *"Følte du at skolen var meningsfull for deg?"*. Siden dette var et delvis strukturert intervju, kunne jeg be henne utdype sitt korte svar: *"Nei, det synes jeg ikke"*. Historier fra informantens liv kan fortelle mye både om personen selv og de situasjoner han eller hun har vært i. De husker lettere bestemte opplevelser enn de tankene og følelsene de hadde for lenge siden (Thagaard, 2009). Intervjuguiden inneholdt en del spørsmål om tanker og følelser, og jeg opplevde at selv om det ikke var så lenge siden de hadde gått på videregående, husket de ikke så godt fra førsteåret.

2.2.4 Utvalget

Kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, noe som betyr at jeg skulle velge informanter som hadde de kvalifikasjonene jeg var ute etter i forhold til min problemstilling, og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Jeg ønsket å intervju elever som hadde fullført videregående, men vært i faresonen for å bli frafallselever. Dette for å kunne få et innblikk i lærernes betydning, både med hensyn til deres tanker om å slutte på skolen, men også hva som hadde fått dem til å fullføre.

Spørsmålet var hvordan jeg skulle få tilgang til informanter. Det viste seg at to av mine kollegaer nettopp var ferdig på videregående, og deres opplevelser var i tråd med det jeg ønsket å undersøke. Dermed ble to informanter rekruttert fra min arbeidsplass, som er en butikkjede som selger klær. De ansetter mange unge ufaglærte som ekstrahjelper. De fire andre fikk jeg tak i via en annen kollega som skrev mine ønsker på sin facebookside, fordi hun er i den rette aldersgruppen. For å sikre deres anonymitet, ba hun dem ta kontakt med meg i innboksen på min facebookside, slik at det kun var jeg som så hvem som meldte seg. Det er sjelden at kvalitative studier er basert på store utvalg, fordi det er viktig at forskeren får anledning til å gå i dybden av de fenomenene som undersøkes (ibid). Mitt utvalg besto av til sammen seks informanter mellom 19-23 år, to menn og fire kvinner. Dette følte jeg var et akkurat passe stort utvalg i forhold til min undersøkelse.

2.2.5 Gjennomføring av intervjuene

”Hvis du vil vite noe om hvordan folk oppfatter verden, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2009:19). I en intervjusamtale er det forskeren som stiller spørsmålene og lytter til hvordan mennesker med egne ord forteller om sine håp, drømmer og frykt, samt lærer om deres meninger og oppfatninger om sine liv (ibid).

Siden det er gjennom samtalen jeg kunne få vite noe om informantenes opplevelser, tanker og følelser i forhold til årene på videregående, falt valget på intervju. Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, strukturert, ustrukturert eller delvis strukturert. Den er den siste måten som er mest brukt i kvalitative intervjuer. Delvis strukturert betyr at temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Thagaard, 2009). Mine intervjuer var delvis strukturert, fordi jeg ønsket å få fram informantenes perspektiv uten at jeg som forsker skulle legge for

mange føringer på deres svar. Jeg hadde laget spørsmål på forhånd under temaer tilpasset min problemstilling. Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at informanten får snakke fritt og gjennom svarene kan han eller hun komme med kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon (ibid). Ved å la informantene snakke fritt, fløt temaene litt i hverandre, men ved å gi dem denne fleksibiliteten, fikk jeg mer inngående informasjon enn jeg hadde forventet. Kvale og Brinkmann (2009) mener at denne typen intervju gir særlig rom for fortolkninger i forhold til meninger bak fenomenene som undersøkes. Siden vi sammen skulle produsere kunnskap, ville jeg ha muligheten til oppfølgingsspørsmål slik at jeg kunne komme så nær deres egen forståelse som mulig, da jeg i etterkant skulle tolke deres meninger.

Et velfungerende forskningsintervju kan oppleves både som en berikende og positiv for informanten, men også negativ. Dette avhenger av dynamikken i samspillet (ibid). Tillit er viktig i et forskningsintervju, noe jeg prøvde å bygge opp ved å være ærlig, oppføre meg oppmerksomt og være en interessert lytter (Ryen, 2002). Noen av dem opplevde intervjuene som berikende, fordi spørsmålene førte til nye refleksjoner av egne opplevelser som de ikke hadde tenkt på tidligere. Det er ikke hver dag man opplever at en annen lytter og forsøker å forstå ens egne erfaringer og oppfatninger av et tema (Kvale & Brinkman, 2009). Jeg er ydmyk og takknemlig for at de delte så villig sine personlige, til dels sterke opplevelser fra videregående med meg. To av informantene takket også meg for at jeg viste dem interesse og lyttet til dem. Alle intervjuene ble gjennomført høsten 2012, og hadde en varighet i underkant av en time hver. Jeg intervjuet alle hver for seg, og benyttet møterom på universitetet, hvor vi kunne snakke uforstyrret sammen.

2.2.6 Samspillet mellom forsker og informant

Forskeren selv er det viktigste redskapet for innhenting av data, ifølge Kvale og Brinkmann (2009). Samspillet mellom forsker og informant kan ikke fastsettes i forhold til en bestemt mal. For å lykkes i intervjusituasjonen, må forskeren skape en god og tillitsfull atmosfære. Klarer han eller hun ikke dette, vil kvaliteten på intervjuet bli dårlig (Thagaard, 2009). Jeg var opptatt av å legge til rette for en tillitsfull og trygg atmosfære for informantene slik at de skulle få lyst til å dele sine historier med meg. Dette gjorde jeg blant annet ved å avklare hva som skulle skje, før intervjuene startet og ved å si at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. Alle svarte veldig utfyllende

på mine spørsmål, og jeg lot dem som nevnt snakke fritt. Flere av dem stoppet opp i løpet av samtalen og spurte om det de fortalte meg nå var relevant. Jeg var opptatt av å presisere at all informasjon om temaene vi snakket om var viktig for meg å få innblikk i, siden det var deres verden jeg som forsker var ute etter å forstå.

En intervjusituasjon representerer en sosial interaksjon mellom forsker og informant. Det er flere aspekter man som forsker må ta hensyn til som kan påvirke i negativ eller positiv retning. Man må være bevisst på hvilket inntrykk informantene får av deg, fordi dette kan spille inn på type informasjon man får. Inntrykket de får kan påvirkes av alt fra kjønn, alder, sosial bakgrunn, til forskerens relasjon til informantene (Thagaard, 2009).

Når det gjaldt mitt forhold som forsker til informantene, kjente jeg to av de kvinnelige informantene fra før, siden vi er kollegaer. På slutten av disse to intervjuene spurte jeg om dette hadde betydning i forhold til hva de fortalte meg. De svarte benektende på dette. Siden de hadde signert et informert samtykke før intervjuet om hva det ville innebære og være med på mitt prosjekt, var de trygge på at deres informasjon ville bli behandlet konfidensielt. I forhold til kjønn, intervjuet jeg to menn og fire kvinner. I metodelitteraturen har forskerens kjønn i intervjusituasjonen vært diskutert (Rubin & Rubin, 2005:79-89; Ryen 2002:139 referert i Thagaard, 2009). Denne betydningen har fokusert mest på forskerens kjønn i situasjoner der intervjueren er kvinne og informanten er mann. Dette kan føre til en kjønnsdikotomisering, noe som betyr at informanten vil utnytte forskjellen for å styrke sin maskulinitet (ibid). Som kvinnelig forsker opplevde jeg ikke at dette hadde noen betydning. Jeg følte at jeg fikk tilgang til den informasjonen jeg ønsket, uavhengig om det var mann eller kvinne jeg intervjuet. Dette kan ha hatt betydning for informantene i forhold til hvilken informasjon de ga meg, selv om de ikke ga uttrykk for dette.

Et annet aspekt som kan bidra til å påvirke intervjusituasjonen, er om forskeren klarer å skape nærhet til informantene, noe som er viktig for å etablere et tillitsvekkende forhold. Hvis det er sosial avstand mellom forsker og informant, kan det by på problemer fordi informanten kan være skeptisk til det forskeren representerer. Et eksempel her kan være en professor som intervjuer en ungdom. Måten forskeren framtrer på har betydning for å redusere avstanden (Thagaard, 2009). Selv om jeg ikke er professor, men forsker i kraft av min rolle som masterstudent, kunne dette ha hatt

innvirkning på mine informanter siden kun to av dem hadde vært på universitetet tidligere.

2.2.7 Lydopptak og transkribering

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk” (Kvale & Brinkmann, 2009:187). Alle informantene samtykket til at jeg kunne bruke båndopptaker under intervjuene. Fordelen med båndopptaker istedenfor notater, er at alt som sies blir bevart (ibid). Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir de bedre egnet for analyse.

Det er som oftest en sekretær som transkriberer opptakene i de fleste intervjuundersøkelser (ibid). Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer for det første mye om sin egen intervjustil, men får også gjort seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene, og vil allerede da ha begynt på meningsanalysen (ibid). Det var en selvfølge at jeg skulle transkribere alle intervjuene selv. Da fikk jeg god anledning til å gjenoppleve intervjuene og fikk samtidig reflektert mer over det som hadde blitt sagt under intervjuene. Jeg følte at jeg begynte analysen allerede under intervjuene, og fortsatte med dette arbeidet når jeg transkriberte.

For å sikre at jeg fikk med all informasjon, transkriberte jeg både mine spørsmål og informantenes svar ordrett. Dette fordi intervju er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt (ibid). Transkriberingen gjorde jeg fortløpende på data etter hvert intervju, og totalt ble det 76 sider med tekst. Om man skal ta med følelsesuttrykk, latter, pauser og lignende, kommer an på hva man skal bruke transkripsjonen til (ibid). Jeg tok ikke med dette, kun det som ble sagt, fordi det var det som skulle danne grunnlaget for min analyse. Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål. Intervjuene mine tok opp følsomme temaer, og det var viktig å bevare informantenes konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2009). I forhold til valg av stil og språk i transkriberingen, kan det reises spørsmål om hva som er gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (ibid). Som et ledd i anonymiseringen, ”oversatte” jeg det som ble sagt fra nordnorsk til bokmål, fordi noen av informantene hadde noen spesielle ord og uttrykk som muligens kunne identifiseres, siden jeg planla å benytte mange av deres sitater i drøftingen.

2.2.8 Fortolkning og analyse

Da intervjuene var ferdige og transkriberingen unnagjort, startet analyseprosessen med fortolkning av de transkriberte intervjuene. Jeg brukte en temasentrert tilnærming, fordi jeg ønsket å gå i dybden av hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2009). I min fortolkning av informantenes svar, komprimerte jeg lange setninger til korte slik at meningen ble gjengitt med få ord, noe Kvale og Brinkmann (2009) kaller for meningsfortetting. Dette var til stor hjelp når jeg skulle systematisere mitt datamateriale. Likevel følte jeg at fortolkningsdelen av analyseprosessen ble mer omfattende enn jeg hadde trodd. Grunnen til dette var at jeg under intervjuene hadde latt informantene snakke fritt og utfyllende under hvert tema, dermed fløt temaene i hverandre. Dette førte til at en del av svarene hørte hjemme i flere kategorier. For å løse dette, endret jeg de kategoriene med utgangspunkt i intervjuguiden, til nye temaer som passet bedre i forhold til informantenes svar.

Når datamaterialet var ferdig kategorisert med informantenes svar innenfor de temaer jeg ønsket i drøftingen, var det tid for å finne de teoretiske tilnærminger som skulle bidra til belyse mine funn. Kvalitative studier har tradisjonelt hatt en induktiv tilnærming, det vil si at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyse av dataene. Å tolke resultatene av en undersøkelse, betyr å reflektere over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2009:189). I min fortolkning av intervjutekstene, har jeg vært opptatt av å forstå mine informanternes opplevelser i løpet av årene på videregående. Dette er i samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende karakter, fordi målsettingen her er forståelse av de fenomen som studeres (ibid). Selv om jeg har vektlagt hvordan informantene forstår seg selv og sin livssituasjon, har jeg som forsker tolket dataene ut fra mitt faglige, teoretiske ståsted, og dermed kan dette bidra til å gi enn annen forståelse enn informantenes (ibid).

2.3 Etikk

2.3.1 Ethiske retningslinjer

I all vitenskapelig virksomhet, må man forholde seg til etiske retningslinjer, som blant annet innebærer konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009). Før jeg kunne gå i gang med dette prosjektet, måtte jeg sende inn søknad om tillatelse (vedlegg 3) med bakgrunn i problemstilling, intervjuguide (vedlegg

2) og samtykkeerklæring til informanter (vedlegg 1) til Norsk Datavitenskapelige Samfunnstjeneste (NSD).

Før hvert intervju, fikk informantene et skriv om informert samtykke som de skulle signere på. Dette er informasjon om undersøkelsen formål, om at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (ibid). Når det gjelder konfidensialitet, handler dette om at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. I starten av intervjuene ba jeg informantene fortelle litt om seg selv, noe som medførte at en del av dem sa sitt navn. Enkelte nevnte også navnet på venner og lærere i løpet av intervjuene. Under transkriberingen fjernet jeg alle navn for å anonymisere informantene. I oppgavens empiri og drøftingsdel benytter jeg fiktive navn under presentasjonen av informantene og i sitatene de kommer med. Når prosjektet avsluttes i juni 2013, vil alle lydfiler bli slettet. Ved å be informantene signere informert samtykke og ved å anonymisere dem i form av fiktive navn, har jeg sikret at denne masteroppgaven ikke vil medføre skade eller uheldige konsekvenser for informantene (ibid).

2.3.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

En kan diskutere hvorvidt begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er relevante når vi snakker om kvalitative data, fordi de er tett knyttet opp mot kvantitativ måling (Ringdal, 2009). I kvalitative forskningsdesign benytter enkelte forskere derfor istedet begrepene kaller troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitativ metode. Ringdal (ibid) hevder imidlertid at selv om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i statistisk forstand er uaktuelle i kvalitative data, er begrepene likevel nyttige. Ved å benytte andre begreper, går referansen til innarbeidede og generelle begreper tapt, ved vurdering av dataenes kvalitet (ibid).

”Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelighet og tillitsvekkende måte” (Thagaard, 2009:198). Denne påliteligheten avhenger av om en annen forsker kunne kommet fram til samme resultat ved å bruke de samme metodene. Forskeren må argumentere for reliabiliteten ved å gjøre rede for hvordan han har utviklet dataene gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

En vurdering av kvalitative datas reliabilitet blir egentlig forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått med sikte på å bli bevisst feilkilder (Ringdal, 2009:221). For at andre kan etterprøve mine funn og for at mitt forskningsprosjekt skulle fremstå som pålitelig, har jeg beskrevet min fremgangsmåte fra planleggingsfasen til sluttresultatet i denne delen av oppgaven. Reliabilitet dreier seg om at forskeren må reflektere over konteksten for innsamlingen og hvilken relasjon han har klart å skape til informantene, fordi dette kan påvirke hvilke data han får (ibid). For å kunne få tilgang til mest mulig ekte og pålitelig informasjon, vektla jeg å skape en god og tillitsvekkende atmosfære under intervjuene. Jeg lyttet og lot informantene snakke uten avbrytelser. Jeg var også bevisst på ikke å stille ledende spørsmål, slik at jeg skulle unngå å legge føringer på deres svar.

”Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskerens kommer frem til” (Thagaard, 2009:201). Validitet går i grove trekk ut på om en faktisk har målt det en ville måle. I kvalitativ forskning blir vurderinger av validitet litt mer vage enn i kvantitativ forskning, der en gjerne arbeider ut i fra teoretiske begrepsdefinisjoner, mener Ringdal, (2009:221). Hvis man ønsker en mer presis informasjon, er en definisjon basert på måling mer direkte relevant også i kvalitativ forskning. Validitet kan vurderes på to måter innenfor kvalitativ forskning, av forskeren selv og av informantene. Det siste er spesielt aktuelt hvis undersøkelsen legger vekt på informantenes begrepsbruk (ibid). Det er fortolkninger som gir grunnlag for overførbarhet i kvalitative studier, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Det er forskeren selv som argumenterer for om sin enkeltstudie også kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2009). Sentralt i diskusjonen om overførbarhet, er *utvalget* studien baseres på, og argumentasjonen må her handle om spesielle trekk ved utvalget. *Gjenkjennelse* kan også knyttes til overførbarhet. Dette gjelder både personer med direkte erfaring fra de fenomener som studeres, men også den generelle leser med kjennskap til de samme fenomenene. Bjerrum Nielsen (1994) mener at leserens gjenkjennelse har betydning for undersøkelsens overføringsverdi (refert i Thagaard, 2009).

Under planlegging og gjennomføring av dette prosjektet, har jeg vært opptatt av gyldigheten av den kunnskapen jeg har produsert sammen med mine informanter. For å sikre validiteten under intervjuene, brukte jeg ofte oppfølgingsspørsmål og ba informantene om å utdype sine svar, slik at jeg skulle være sikker på at jeg hadde

forstått deres mening med utsagnene. Måten de fremsto på og fortalte sine historier på, fikk meg til å føle at de var troverdige. Når jeg spurte kontrollspørsmål, også om temaer vi hadde snakket om litt tidligere i intervjuet, svarte de uten å nøle. Når det gjelder transkriberingen, gjorde jeg dette selv slik at alle skulle bli transkribert likt. I tillegg transkriberte jeg ordrett hva alle hadde sagt slik at ikke noe informasjon skulle gå tapt. På bakgrunn av dette, mener jeg at jeg har klart å representere den virkeligheten jeg har undersøkt. Jeg skulle finne ut hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har i forhold til å lykkes på videregående. For å sikre meg mest mulig informasjon, ønsket jeg et utvalg som besto av informanter som hadde slutt på videregående, men fullført. Informantene har ikke vært involvert etter at intervjuene var ferdige, det er kun jeg som forsker som har vurdert validiteten.

Hvis man har undersøkt det man har ment å undersøke, kan den kvalitative forskningen gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet dreier seg ikke bare om metoden, men også forskeren som person (Salner, 1989) samt hans moralske integritet (Smith, 1990). Praktisk klokskap er også avgjørende for evalueringen av den praktiske kunnskapen som blir produsert. Dette betyr at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (referert i Kvale & Brinkmann, 2009:253). Under analysen samlet jeg informantenes svar i forhold til temaer. Alle hadde svart på de samme spørsmålene, men som nevnt fløt temaene litt i hverandre. På bakgrunn av dette måtte jeg endre på kategoriene jeg på forhånd hadde laget, slik at de passet til informantenes svar. Når det gjelder validitet i analysen, har dette å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles i intervjuteksten er gyldig og om fortolkningene er logiske (ibid).

Statistisk generalisering krever store utvalg og er sjelden aktuelt i kvalitative undersøkelser (Ringdal, 2009:221). Det finnes imidlertid flere måter å argumentere for at funn i en kvalitativ undersøkelse har en mer generell gyldighet. I et komparativt design kan teoretisk utvelgning av case gi gode argumenter for generalisering (ibid). Generaliserbarhet betyr overførbarhet. Prinsipper for overførbarhet kan knyttes til fremgangsmåter for "teoretisk" generalisering. De antakelser som forskeren gjør om fortolkningens overføringsverdi, kan bare testes ved videre forskning. På bakgrunn av dette, kan teoretisk generalisering bidra til å generere ny forskning (Seale 1999:109 referert i Thagaard, 2009:208).

I forhold til overførbarhet av min undersøkelse, kan jeg vise til annen forskning som tyder på det samme. Mine empiriske bidrag viser at hvilke lærere elevene møter på videregående, har stor betydning for om de lykkes på skolen. Disse funnene bekreftes gjennom Hernes (2010) frafallsrapport *Gull av gråstein*. Han sammenligner klassene med heiser, og de elevene som kommer inn i heiser som gir gode løft lykkes bedre enn de som kommer inn i heiser med dårlig løft. Det er læreren som bestemmer løftet på heisen.

2.4 Vitenskapsteoretisk ståsted

2.4.1 Hermeneutikk

Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted har betydning for hva vedkommende søker informasjon om, og danner et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2009:35). I denne studien har jeg som forsker hermeneutikk som mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

Alle tekster får sin mening ut fra en kontekst. Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere sine intervjuer som tekster. Denne tilnærmingen kan hjelpe dem til å se utover her og nå situasjonen, og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten preges av historie og tradisjon (Palmer, 1969 referert i Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Gilje & Grimen (1993:144) brukes begrepet ”mening” om menneskelige aktiviteter og om resultatene av menneskelige aktiviteter. Det som er karakteristisk for meningsfulle fenomener, er at de må fortolkes for å kunne forstå dem (ibid). I min studie ønsker jeg å se på hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har i forhold til å lykkes på videregående, og dette undersøkes gjennom å rette fokus mot to forskningsspørsmål: (1) Hvilke opplevelser har elevene hatt i forhold til lærere på videregående? (2) Hvilke konsekvenser har disse opplevelsene fått for deres motivasjon og mestring? Begrepet ”mening” knyttes opp mot disse to forskningsspørsmålene. Det første spørsmålet har å gjøre med ”menneskelige aktiviteter”, hvor jeg har tolket elevenes mening gjennom opplevelsene som aktiviteter. Det andre spørsmålet har å gjøre med hvordan konsekvenser av deres opplevelser kan sees i samsvar med resultatene av menneskelige aktiviteter.

Etter intervjuene satt jeg igjen med 76 sider tekst som skulle fortolkes, hvor målet var å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Dette kan sees på som en dialog

mellom forsker og tekst, hvor forskerens jobb er å fokusere på den mening teksten formidler (ibid). Geertz` studier på kultur (1973) er et eksempel på en hermeneutisk tilnærming. Geertz mener at forskerens mål må være å presentere en ”tykk” eller ”tynn” beskrivelse. Et ”tynn” beskrivelse er kun det som blir observert, mens en ”tykk” beskrivelse også tar med utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger, og fortolkninger de selv gir, og den fortolkningen forskeren har. Den inneholder et meningsaspekt (referert i Thagaard, 2009:39). En ”tykk” beskrivelse her vil være i samsvar med min studie, fordi den er basert på intervju. Dermed har jeg tatt med både informantenes utsagn, deres meninger med disse utsagnene og min fortolkning av deres utsagn.

Det finnes to grunnleggende spørsmål knyttet til forskning og metode ifølge Ryen (2002:22): Er det *en* sannhet, det vil si *en* virkelighet? Hvordan kan vi som forskere gjengi data i rapporten? Gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold, fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger, utover det som er det åpenbare. Det finnes ikke *en* egentlig sannhet i hermeneutisk tilnærming, men man vektlegger her at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009). Handling er flertydig og kan derfor tillate flere tolkninger (Ryen, 2010). Mening kan kun forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, vi forstår delene i forhold til helheten. Fortolkning har dermed en sentral plass i samfunnsvitenskapen (Thagaard, 2009).

I drøftingsdelen har jeg brukt en god del av informantenes utsagn, hvor hvert utsagn har blitt belyst gjennom relevant teori. Dette kan sees på som deler av helheten. For å få en forståelse av helheten av deres opplevelser, har jeg gitt en kort presentasjon av hver enkelt informants historie før drøftingen. Dette kan sees i sammenheng med den *hermeneutiske sirkel*, som er et sentralt prinsipp i hermeneutikk (Kleven, Hjardemaal & Tveit, 2011:191). Innenfor denne sirkelen foregår en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette betyr at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men helheten blir også forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. I stedet for sirkel, kaller enkelte den for spiral, og peker da på at vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining (ibid).

Hermeneutikk er altså læren om fortolkning av tekster. Gadamer (1975) i *Truth and Method* har Platons dialoger som utgangspunkt, og ser både samtalen og den muntlige tradisjon som forutsetninger for å forstå skrevne tekster som historisk sett er sekundære fenomener (referert i Kvale & Brinkmann, 2009:69). Gadamer er kjent for å ha sagt at forståelse er avhengig av visse fordommer. I denne sammenhengen har ikke ordet fordommer en nedsettende betydning, men preget av allerede ervervede oppfatninger (Korsnes mfl.,1997:112 referert i Ryen, 2002).

Selv om refleksjoner rundt dataens meningsinnhold er spesielt fremtredende i senere faser av forskningsprosessen, kan fortolkning av data betraktes som en gjennomgående aktivitet i hele undersøkelsen. Forståelse må sees i sammenheng med den forforståelsen forskeren tar med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2009). Selv om jeg som forsker var opptatt av å få fram informantenes egne meninger, både under intervjuene og i analysen, ble fortolkningen preget av min forforståelse i form av erfaring og oppfatninger samt min teoretiske tilnærming. Min forforståelse kan også være en form for feilkilde. Hvis jeg ikke har kunnskaper om de temaer informantene snakker om, kan jeg tolke deres utsagn helt feil. Det kan være flere komponenter som kan spille inn, et eksempel kan være ”språk”. Å kunne snakke samme ”språk” og bruke de samme begrepene kan ha betydning (Gilje & Grimen, 1993). Mine informanter snakket om egne erfaringer og opplevelser de hadde hatt på videregående, dermed var ikke dette et tema jeg måtte sette meg inn i *før* intervjuene. Når det gjelder språkbruken og begrepene de benyttet, kunne dette vært noe jeg ikke kjente meg igjen i på grunn av en aldersforskjell på rundt 20 år. Selv om jeg ba dem utdype sine svar hvis det var noe jeg følte var uklart, kan dette ha vært med på å hemme min forståelse. Alder gir en viss autoritet.

Samfunnsforskere møter problemer med fortolkning og forståelse i forhold som knyttes opp mot spesielle særtrekk ved mennesket. Dette fordi mennesket kan gi meningsfulle beskrivelser av egen identitet, egne handlinger og fenomener ved det samfunnet de er en del av. Dette betyr at når samfunnsforskeren skal fortolke aktørenes meninger, må de forholde seg til en verden som allerede er blitt fortolket av de sosiale aktørene selv. Dette kaller Anthony Giddens for dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993:145-146). Til å forklare denne doble hermeneutikken, bruker Gilje & Grimen (ibid) Clifford Geertz erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De begrepene som er erfaringsnære er de som aktørene beskriver og fortolker seg selv og andre på, mens erfaringsfjerne begreper sikter mer til teoretiske perspektiver en spesialist bruker for å beskrive sitt felt

(ibid). For å se dette i sammenheng med min undersøkelse, forholdt jeg meg til begge disse begrepene. Et eksempel her kan være en av informantene som beskrev sin opplevelse med at ”jeg fikk til”, noe som jeg tolket ut i fra mine teoretiske perspektiver til å bli at ”hun mestret”.

2.5 Metodekritikk av eget prosjekt

Dette har vært et lærerikt, men utfordrende prosjekt for meg, og jeg vil her komme med noen refleksjoner jeg har gjort meg underveis. Arbeidet med en god problemstilling er regnet for å være en av de mest krevende sidene ved forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Dette er noe jeg kjenner meg igjen i. Jeg kunne nok med fordel ha brukt litt mer tid på utformingen av problemstillingen i starten av prosjektet. Fordi den ikke var tydelig nok på hva jeg skulle fokusere på, endte det opp med at jeg hadde et veldig vidt tema å forholde meg til. Jeg mistet litt av retningen i oppgaven, noe som medførte at analyseprosessen ble mer tidkrevende enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. På den annen side ga dette meg en mer åpenhet i forhold til mitt empiriske materiale. Ifølge Thagaard (ibid) er det viktig ikke å ha en for snever problemstilling i starten, den kan skape begrensninger i forhold til hva analysen har å by på.

Intervjuferdigheter lærer man seg ved å intervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Når det gjaldt mine intervjuferdigheter, hadde jeg aldri utført et kvalitativt forskningsintervju før. Jeg merket at jeg var litt nervøs i starten av første intervju, men kom fort inn i det. Jeg var egentlig mest nervøs for at båndopptakeren skulle svikte, siden jeg ikke noterte noe underveis. Jeg hadde ikke noen prøveintervju på forhånd, men bestemte meg for å intervju de to kollegene mine først siden jeg kjente dem. For å få en myk start på hvert intervju, ba jeg dem fortelle litt om seg selv, uten at jeg stilte spørsmål. Da fikk de selv bestemme hva de skulle fortelle. Som nevnt hadde jeg et delvis strukturert intervju, for å la informantene snakke fritt, men dette førte til at temaene fløt i hverandre og bidro til at temaene måtte endres til nye kategorier for å passe med deres svar. Det positive ved denne fleksibiliteten, var at jeg fikk mer informasjon fordi det ga rom for oppfølgingsspørsmål og utdyping av svar. Alle intervjuene ble gjennomført på ”min” hjemmebane, møterom på universitetet. Ved avtale om intervju, spurte jeg dem om valg av lokale var greit for dem, og alle ga uttrykk for at det var det. Det er kun to av dem som studerer på universitetet i dag, de andre fire hadde ikke vært på universitetsområdet

før. Dette og at jeg er en 20 år eldre masterstudent, kan ha bidratt til at informantene ga meg selektiv informasjon

For å styrke validiteten kunne jeg har latt informantene lese gjennom intervjuene etter at de var ferdig transkribert for å få utdypet meningsinnholdet ytterligere. På grunn av tidsmessige årsaker, ble ikke dette gjort.

2. TEORETISK TILNÆRMING

I denne delen gjør jeg rede for de teoriene jeg legger til grunn for drøfting av mine funn. Jeg har som mål i min studie å finne ut hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har i forhold til å lykkes på videregående. Drøftingen vil være todelt. I første del vil den sentrale teoretiske tilnærmingen være relasjonspedagogikk, når jeg belyser informantenes opplevelser i forhold til lærere. Her kobler jeg lærer og elev relasjonen i forhold til lærernes relasjonskompetanse og pedagogisk dannelse. I andre del ser jeg på hvilke konsekvensene disse opplevelsene har fått for dem i lys av perspektiver på mestring. Her kommer jeg inn på forutsetninger for læring, motivasjon, mestring, anerkjennelse, selvoppfattelse og identitetsutvikling. Siden mitt utgangspunkt i denne oppgaven er lærer og elev relasjonen, vil relasjonspedagogikk også være relevant i den andre delen. Forskning viser at pedagogens relasjonskompetanse er avgjørende for elevens læringsresultat og opplevelse av mestring (Spurkeland, 2011:36).

3.1 Relasjonspedagogikk

3.1.1 Betydningen av lærer og elev relasjonen

Det Spurkeland (2011) kaller relasjonspedagogikk bygger på ny forskning representert primært gjennom to store metaanalyser om hva som påvirker elevers læring mest. Den første er en metaanalyse bestilt av Kunnskapsdepartementet og utført av Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo mfl. 2008). Gjennom 70 empiriske undersøkelser mellom 1998-2007 om sammenhengen mellom manifeste lærerkompetanser og elevers læring konkluderer de med at det er tre kompetanser hos læreren som bidrar til læring: *Relasjonskompetanse*, å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev. *Regulledelseskompetanse*, å lede hele klassens undervisningsarbeid ved å være en synlig leder. *Didaktikkompetanse*, å ha både en generell og en fagspesifikk undervisningskompetanse. Elevsynet preges av at alle har et potensial for å lære, og

læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivering og motivasjon, og tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger.

Den andre er John Hatties (2009) omfattende kvantitativ analyse med til sammen ca. 83 millioner elever i en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier fra USA, Storbritannia og Australia, samlet over en periode på 15 år om skoleutvikling og læringsstrategier (referert i Spurkeland, 2011). Kontakten og interaksjonen mellom lærer og elev rangeres samlet sett på topp i Hatties analyser når det gjelder elevs læringsutbytte. Denne kontakten innebærer gjensidig tillit som gjør at elevene tør spørre når det er noe de ikke forstår. Tillit regnes som selve kjernen i relasjonen mellom mennesker. Hattie mener elevene må få utfordringer for å kunne yte sitt beste, og gjennom dialog skal lærer og elev finne gode læringsstrategier. Læreren må ha evne til å se læringsstoffet gjennom elevens øyne. Ved gjensidig respekt og verdsetting skaper læreren en naturlig autoritet slik at han går fra posisjon til relasjon (ibid).

Læring har en sterk emosjonell komponent hevder Spurkeland (ibid), og mennesker tar ikke imot læring fra hvem som helst og på hvilken som helst måte. Relasjonen mellom lærer og elev er derfor noe av læringens viktigste grunnlag. Hvordan denne relasjonen er, avgjør om eleven viser positiv oppmerksomhet. Elevmedvirkning er også et viktig element i relasjonspedagogikken. Dette betyr at eleven skal sette seg i lærerens sted og lære noe fra seg, og læreren skal sette seg inn i elevens sted for å oppdage hva som virker for eleven. Elevmedvirkning blir ivaretatt gjennom dialogen.

Relasjonspedagogikk omfatter alle medvirkende mennesker i en skolesituasjon, og kan deles inn i primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Primærrelasjoner, som er foreldre, familie, kontaktlærere og medelever, har direkte innflytelse på enkeltelevs læringsresultater, mens sekundærrelasjoner som her vil være faglærere og skoleledelse, vil påvirke noe mindre. En elev som har sin primærrelasjon utenfor skolen, kan fort finne skolen lite meningsfull.

Det er tre premisser som er grunnleggende i relasjonspedagogikk: Den første er at barn og unge lærer best fra- og sammen med personer de liker. Dette betyr at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet preget av trygghet og tillit. Nummer to er at pedagogen må ha en positiv relasjon til hver enkelt elev. Den tredje handler om å gå et skritt nærmere, etablere sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner i starten av et samspill.

Relasjonspedagogikkens grunnlag er at læreren har evne og vilje til å kartlegge

individets unike forutsetninger, sosiale bakgrunn og interesser. Det er viktig at læreren blir kjent med eleven *før* fag introduseres. Relasjonspedagogikken har sin basis i det humanistiske menneskesynet med respekt for individets ukrenkelighet (ibid).

I relasjonspedagogikk er dialog mellom lærer og elev viktig for at læreren kan bli kjent med elevens forutsetninger og behov slik at undervisningen kan tilpasses (Spurkeland, 2011). Den russiske teoretikeren Lev Vygotskys var også opptatt av samspillet i læringen. Hans sosiokulturelle teori er mye brukt i pedagogisk sammenheng, fordi hans oppskrift på læring og utvikling handler om samspill, kommunikasjon og aktivitet (Imsen, 2005). Han mener at det som kjennetegner menneskelig utvikling er samspillet mellom individets modning og forhold i miljøet, med språket som redskap for å mestre omgivelsene. All intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet, det sosiale kommer før det individuelle. Dette betyr at barnet gjør først ting sammen med en voksen eller en som kan mer enn en selv, deretter alene. Voksne blir da ifølge Vygotsky medierende hjelpere for barnet ved å forklare hvordan det skal gjøres. For å avklare barnets evnenivå, må vi se på hva barnet kunne gjøre med hjelp og støtte og hva det kunne klart alene. Forskjellen mellom disse to nivåene kalles for den proksimale utviklingssonen. For at dette skal kunne skje på skolen, er det en viktig betingelse som må oppfylles. Det må foregå et tankesamarbeid mellom læreren og eleven, noe som betyr at læreren må være klar over elevenes nivå og kunne sette seg inn i elevenes tankeverden (Bråten, 1996). Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen støtter dermed opp under prinsippet om tilpasset opplæring (referert i Imsen, 2005).

3.1.2 Klasseledelse

I relasjonspedagogikk vil lærerens lederegenskaper utfordres i møte med elevene. En målsetting for lærerne vil være å gjøre elevene mer selvledende gjennom en coachende lederstil, noe som betyr å samtale med elevene om aktivitetene. Lærerne må derfor trene på dialogferdigheter (Spurkeland, 2011). Å være relasjonskompetent handler om å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen, og klasseledelse er et viktig element i så måte. Dette innebærer å ta ansvar og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne fungerer til elevenes beste. En lærer som er relasjonskompetent ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, samt viser respekt for elevens integritet (Røkenes og Hanssen, 2002 referert i Drugli, 2012).

Et annet aspekt innenfor klasseledelse som lærere må forhold seg til er konflikthåndtering. Ifølge Nielsen (2009) kan dette utføres som forhandlinger mellom individer eller to parter med det for øye å oppnå en felles løsning som begge parter kan leve med. Dette kan oppnås ved deltakerne føler seg respektert og hørt. Samtalen må føre til at prosessen flyttes fra personifisering av konflikter til utvikling av nye, felles mål.

Innenfor klasseledelse må vi skille mellom å være autoritær og autoritativ. Det første betyr å ta kommando over eleven, det siste å ha tilstrekkelig nærhet til eleven til å påvirke positivt, samtidig som man har kontroll og styring (Nordahl, 2002 referert i Spurkeland, 2011). Nordahl (ibid) benytter tre ulike nivåer når det gjelder klasseledelse. Han mener det er ønskelig for lærere å bevege seg oppover på denne skalaen, fra å benytte sin maktposisjon til å oppnå en naturlig autoritet gjennom en positiv relasjon; nivå 1, autoritær ledelse basert på kontroll og makt, nivå 2, autoritativ ledelse basert på balanse mellom positiv relasjon og kontroll, nivå 3, naturlig autoritet kun basert på positiv relasjon uten behov for kontroll. I relasjonsledelse skilles det mellom administrasjon og ledelse. Ledelse er individorientert og har relasjonell påvirkning. Administrasjon krever ikke relasjoner og handler om styring av mennesker (ibid).

3.1.3 Utvikling av profesjonell relasjonskompetanse

Hvis man skal endre yrkesroller til å ha større vekt på det relasjonelle som en del av den totale yrkeskompetansen, kreves det nye tilnæringsmåter i utdannings- og yrkessammenheng mener Aubert & Bakke (2008). Det er av stor betydning at man ser på egen sårbarhet som evne til å la seg berøre både kroppslig og følelsesmessig i relasjonelle møter. Fagpersonen må ha selvinnsikt og selvrefleksjon for å kunne bidra til god yrkesutøvelse. Kompetanse i relasjoner handler om hvem du er som menneske og hvordan du framstår i møte med "den andre". For utvikling av egen relasjonskompetanse, vil relasjonelle erfaringer fra alle livets arenaer ha betydning. Alle mennesker har grunnleggende kapasiteter av betydning for å kunne utvikle relasjonskompetanse. Gjennom blant annet veiledning og samspillobservasjoner vil man få mulighet til å reflektere over egen praksis (ibid).

3.1.4 Forståelse, fordommer og empati i møte med praksis

Siden læring har en emosjonell komponent, vil lærernes forståelse for elevens verden være viktig hevder Spurkeland (2011). Forståelse i mellommenneskelig relasjoner er basert på at alle mennesker har en vilje og en mening, mener Aubert & Bakke (2008). Kjennskap til oss selv gir et grunnlag for å kunne sette seg inn i hvordan andre tenker og føler, og forstå intensjonene bak det de sier og gjør, men man må også være innstilt på å møte det ukjente. Mennesker bidrar i stor grad til å utforme sin egen forståelse, og kan feilaktig komme til å tillegge den andre personen intensjoner og meninger. Forståelse kan gjøres mulig gjennom felles utforskning i dialogen, og kan bidra til å bli delaktig i den andres verden. Misforståelser oppstår ofte når man slår seg til ro med det man tror, istedenfor å utforske mer (ibid).

Et annet element når det gjelder vår egen forståelse, er fordommer. Ifølge Aubert & Bakke (ibid) er dette generaliserte forestillinger som vi har om verden og rommer holdninger, verdier og forestillinger som har blitt formet i den kulturen vi er en del av. Ser man dette i et hermeneutisk perspektiv, kan fordommer være både positivt og negativt ladet. De nedfelles i tradisjoner og i språket vårt og er med på å gjennomsyre forståelsen vår. I dagligtale har fordommer gjerne en negativ assosiasjon. I vitenskapsteoretisk sammenheng viser dette begrepet til en foreløpig dom eller innstilling. Forfatterne mener også at hvis vi har kunnskap om og forståelse for egne fordommer, kan dette være en mulighet for endring.

For å kunne sikre kvalitet i relasjonene, mener Linder (2012) at den profesjonelle må ha empati, noe som betyr å ha forståelse for andres vanskeligheter og gleder. Å ha empatiske evner gjør oss følsomme overfor andres humør, og danner grunnlaget for å kunne utvikle kvalitative relasjoner (ibid).

3.1.5 Pedagogisk dannelse

De fleste er enige om at oppdragelse har som mål å gjøre unge mennesker ansvarlige, frie, selvstendige og selvrealiserende. Denne danningen krever klokskap både fra oppdragerne hjemme og på skolen. Pedagogens menneskesyn og evne til å mestre relasjoner vil være sentralt i skolen (Spurkeland, 2011). Danningsbegrepet omfatter både frihet, autonomi og myndighet for den enkelte på den ene siden, og det fellesskapsorienterte, identitetsskapende og moraldannende på den andre siden. Danning

innebærer respekt for medmennesket, og krenkelser av menneskeverdet vil dermed aldri kunne aksepteres ut fra en slik forståelse. Pedagogisk dannelse får fram sentrale sider ved skolen, og representerer et utgangspunkt for felles refleksjon omkring det å arbeide i skolen. Begrepet gir retning for de forpliktelser pedagoger står overfor, samtidig er det ikke en fasit på hvordan lærere skal tenke og arbeide. Pedagogisk dannelse refererer til tre forhold, hentet fra Reidar Myhre (1994 referert i Arneberg, 2008): Det første er *forståelse* for at det man gjør som pedagoger, står i et ansvarsforhold, hvor barn og unge utgjør den grunnleggende utfordringen. Det andre forholdet er *bevissthet* om hvilket standpunkt en selv har og forståelse for at andre har et annet. Det tredje er *innsikt* i den kompliserte problematikken som preger det pedagogiske feltet.

3.2 Perspektiver på mestring

3.2.1 Forutsetninger for læring

Læring foreligger når individet gjør en eller annen form for erfaring og endrer atferd som følge av denne erfaringen. Læring kan også i mange tilfeller foreligge uten at det som er lært vises umiddelbart i atferd. Motivasjon handler om drivkreftene bak vår atferd. Emosjon og motivasjon er beslektede temaer innenfor psykologien. En emosjon er en følelse og er typisk rettet mot noe. Følelsen ledsages ofte av motivasjon til bestemte handlinger (Svartdal, 2002). Motivasjon er også en forutsetning for læring. Senere forskning konkluderer med at både indre og ytre belønning øker motivasjonen hos de fleste. Ifølge Weiner (1990) er belønninger som oppleves som et forsøk på å kontrollere atferden ikke effektive, mens belønninger som gir informasjon om atferd, fremmer læring (referert i Wormnes & Manger 2005).

Å si at motivasjon er sølv, mens indre motivasjon er gull, har blitt ganske vanlig, ifølge Bråten (2002). Indre motivasjon handler om å engasjere seg i en aktivitet for selve aktivitetens skyld (Pintrich & Schunk, 2002 referert i Bråten, 2002). Bråten (ibid) hevder at begrepet indre motivasjon inneholder både opplevelse av selvbestemmelse og positiv verdsetting av oppgaver. I tillegg jobber man med personlig interesse for fagområder og orientering mot læringsmål og kompetanseøkning. Empirisk dokumentasjon viser at dette har positiv innvirkning på intellektuelt arbeid og læring. Intellektuelle ressurser har en begrenset verdi hvis det ikke finnes tilstrekkelig motivasjon for å ta dem i bruk (ibid). Som Bråten sier, bør undervisning derfor tilpasses elever både med hensyn til intellektuelle utfordringer, og i motivasjonell forstand, noe

som betyr at de bør se læringserfaringer som meningsfulle. Læringsaktiviteter og individuelle egenskaper bør være i samsvar slik at interesse for videre læring stimuleres. Brophy (1991) kaller dette for ”den motivasjonelle sonen for den nærmeste utviklingssonen”. Optimal tilpassing av læringsmiljøet er dermed relatert til indre motivasjon. Dette viser at indre motivasjon ikke bare har sin kilde i selve individet, men at sosiale og kulturelle faktorer virker å ha en avgjørende betydning for utvikling av indre motivasjon (referert i Bråten, 2002).

Som Bråten (ibid) påpeker, finnes det flere ulike teorier når det gjelder indre motivasjon. Tre av de teoriene Bråten kommer med finner jeg relevant for denne oppgaven. Den første er *interesseteorien*. Her skilles det mellom personlig interesse, som regnes som noe relativt stabilt rettet mot spesielle fagområder, og situasjonsinteresse som er en mer forbigående tilstand. Begge deler påvirker læring og prestasjoner positivt. Begrepet interesse er nært knyttet til indre motivasjon. Den andre er *målorienteringsteorien* som fokuserer på læringsmål istedenfor andre målsettinger. Elever som har sin orientering mot læringsmål, ønsker først og fremst å oppnå mestring, kompetanseøkning og oppgaveløsning, noe som er nært relatert til indre motivasjon. Dette er i motsetning til de som orienterer seg mot prestasjonsmål. De vil hevde seg overfor andre, demonstrere egne evner ved å være overlegne for å oppnå sosial anerkjennelse, men også for ikke å virke mindre kompetente eller dummere enn andre (Pintrich, 2000). Den tredje er *selvbestemmelsesteorien* (Deci & Ryans 1991). De hevder at indre motivasjon handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene. Dette betyr at man må føle at oppgaver og aktiviteter man holder på med er selvvalgte og noe man ønsker å holde på med (referert i Bråten, 2002).

Når det gjelder motivasjon, hevdet Vygotsky at språket er den sentrale ”hjelperen” til å forstå verden. Barnets utvikling og læring avhenger av samfunnets evne til å gi barnet del i de symbolske og kulturelle redskapene som er nødvendig for at utvikling skal skje. Dette vil være i samspill og under veiledning fra noen som kan mer, hvor barnet får de oppfatninger som gjør det i stand til å ta spranget fra tenkning som frigjør det fra ytre kontroll (Imsen, 2005).

Begrepet mestring er utviklet innen psykologi, og er særlig knyttet til personers reaksjoner på stress og truende situasjoner (Parker & Endler, 1996). Selv om dette er en

psykologisk tradisjon, er det flere som legger vekt på at det også handler om en relasjon mellom individ og omgivelser (Lazarus & Folkman, 1984 referert i Heggen, 2007). Mestring, som påpekt av Heggen (ibid), har i for stor grad blitt sett på som et spørsmål om personens individuelle ressurser og egenskaper. Mestring omfatter både et prosessuelt perspektiv, det vil si at det har et tidsaspekt, og et systemperspektiv, som betyr at mestring sjelden kan reduseres til en individuell strategi. Det handler om å ha tilgang til ressurser som kunnskaper, ferdigheter, utstyr, hjelpere og evne til å utnytte disse. De som skal jobbe med andres mestringprosesser, må forstå mestring innenfor disse rammene (ibid).

Alle mennesker har et genuint behov for å mestre. Skolen er et sted for utprøving av ferdigheter, og mestringen oppøves ved at elevene får prøve seg gjennom konkurranse, både i forhold til andre og seg selv. Elevene vil få ulike erfaringer og vil påvirkes av opplevelser, sosial akseptering og den kulturen de møter. For at elevene skal få et optimalt læringsutbytte, er det nødvendig at skolen har en holdning om at elevenes forutsetninger for læring ikke handler om evner *eller* anstrengelse, men hjelpe dem til å forstå sammenhengen mellom evner, læringsmetoder og innsats (Wormnes & Manger, 2005). I denne oppgaven forstår jeg derfor mestring som noe relasjonelt. Dette betyr at når læreren møter elevene med anerkjennelse og respekt og gjennom dialog legger til rette undervisningen tilpasset forutsetninger og behov, hjelper han elevene til bedre motivasjon, prestasjon og mestring. Dette viser at læreren har tro på dem, noe som medfører at de føler seg myndiggjort, får en bedre selvoppfatning og gir dem en god identitetsutvikling. Dette vil også være i tråd med det Germundsson (2012) kaller et helsefremmende perspektiv, som nevnes under. Medmenneskelighet fra lærere virker som en styrkende faktor på enkeltindividet (Nordahl, 2002 referert i Wormnes & Manger, 2005).

Den amerikanske psykologen og pedagogen Jerome Bruner (1970) hadde som utgangspunkt ”*hypotesen om at det er mulig å gi ethvert barn på ethvert utviklingstrinn effektiv undervisning i en intellektuell ærlig form i ethvert emne*” (s.43). Han kalte den selv dristig, men fant ingenting som kunne motbevise den. Interesse, nysgjerrighet og oppdagelse fremhevet han som viktige virkemidler for læring. Når det gjelder intelligens, er ikke dette tilstrekkelig for mestring av teoretiske oppgaver. Den amerikanske utviklingspsykologen Sandra Scarr (1981) hevder at det er mange faktorer i tillegg til intelligens som bidrar til vellykket læring. Eksempler kan være motivasjon,

god helse, støtte fra familie og venner, tidligere kunnskap, gode læringsstrategier, følelsesmessig stabilitet og følelse av akseptering og tillit i skoletiden. Hun sier at bare 25 % av elevers læring statistisk kan forklares med intelligens og 75 % av disse andre faktorene. Ifølge Howe (1999) er evne ikke en statisk egenskap. Han mener derfor det er viktig å hjelpe de som skal lære med å forstå forbindelsen mellom innsats, læringsmetoder og evner istedenfor at suksess handler om enten evner eller anstrengelse (referert i Wormnes & Manger, 2005).

3.2.2 Et helsefremmende perspektiv i skolen

Det er en påfallende stor andel av de som faller fra videregående som havner i trykkesystemet. For å forebygge dette, er det viktig for skolen å ha fokus på elevenes ressurser istedenfor problemer. Det styrker ikke akkurat elevens selvfølelse å fokusere på hans problemer. Å ha et problemfokus kalles patogenese, og er i tråd med sykdomsfremmende tenkning. Tiltak i forhold til patogenesetenkninger kan oppfattes som stigmatiserende. Mestring i et helsefremmende perspektiv, er å styrke elevens gode sider, med vekt på det han kan og ikke alle feilene han gjør. Mennesker som opplever seg som verdifulle, henter fram de beste ressursene i seg, noe som fører til bedre faglig utbytte og prestasjoner. I et helsefremmende, salutogent perspektiv (Antonovsky 1979) gjøres det en ressursanalyse av eleven for å kunne utvikle hans vekstpotensial. Ethvert menneskemøte er basert på verdier. En pedagogs utsagn, handlinger og metoder gjenspeiles i hans holdninger, som igjen har sin kilde i hans menneskesyn og verdier. Pedagogen må søke etter verdier hos elever og foreldre som begge parter kan bli enige om. Da skapes en verdialliance som gir tillit og trygghet og danner grunnlag for samhandlingen. Det viktigste en pedagog kan gjøre er å styrke elevens bevissthet på alt han *kan*, før det introduseres noe nytt. Ved å styrke elevens tilhørighet og kompetanse, øker hans egenverd (referert i Germundsson, 2012).

3.2.3 Selvoppfatning, anerkjennelse, myndiggjøring og identitetsutvikling

Hvordan andre møter oss er med på å forme vår selvoppfatning. Hvordan lærere forholder seg til elever på, påvirker deres selvoppfatning og dermed også deres prestasjoner. Begrepet selvoppfatning i pedagogikken og psykologien er ofte brukt som samlebetegnelse som inkluderer de holdninger, ideer og følelser en person har til seg selv (Skålevik & Skålevik, 1996). Selvoppfatning er hvordan vi forklarer oss selv til oss selv og kan variere fra situasjon til situasjon. Sosiologen og sosialpsykologen George

Herbert Mead (1934) hevdet at et individs selvoppfatning endrer seg gjennom samkvem med andre mennesker. Hvordan vi tenker om oss selv, er ikke et resultat av genetiske disposisjoner, men at vi omgås familie, venner, lærere og andre personer som hele tiden gir tilbakemeldinger på vår atferd og prestasjoner (referert i Wormnes & Manger, 2005). Meads teori har fått navnet symbolsk interaksjonisme. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Denne prosessen er også kalt speilingsteori. Det er ikke alle personer som betyr like mye for oss i speilingsprosessen. For at dette skal angå *mitt* selvbylde, må reaksjonen komme fra *signifikante andre*, det vil si viktige personer i livet vårt (Imsen, 2005).

Om lærere møter elever med ydmykelser eller anerkjennelse, vil også dette bidra til å påvirke deres selvoppfatning. Å bli stemplet vil si å få negative merkelapper på seg. Dette setter negative spor i våre sinn og vil få konsekvenser for måten vi oppfører seg på (Leissner, 1975 & Hansen, 1981 referert i Imsen, 2005). Når en person føler seg stigmatisert og stemplet vil dette påvirke selvoppfatningen. Ydmykende følelser vil få personen til å føle seg mindreverdige, følgelig unngår man da situasjoner og steder der det negative stemplet blir eksponert. Det følger også med forestillinger om hvordan en som har fått stempelet "dum", "kriminell" eller "skulker" oppfører seg. Disse forventningene som følger med merkelappen, vil bidra til å innskrenke personens mulighet til forandring (ibid).

Når det gjelder anerkjennelse, kan det ha flere betydninger. På dansk har det en dobbelt betydning, enten er anerkjennelse en form for ros, eller den ligger nærmere ordet bekræftelse (Juul & Jensen, 2002). Min forståelse av anerkjennelse i denne oppgaven er mer mot sistnevnte og er i tråd med Juul & Jensens (ibid:262): "*Anerkjennelse er ikke en kommunikasjonsteknikk, men en samtaleform som bygger på den voksnes evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til barnets indre virkelighet og selvforståelse*".

Dette er også i samsvar med det Linder (2012) mener om anerkjennelse når hun sier at det betyr å gi bekræftelse til den andres opplevelse av verden. Anerkjennelse er et ideal man kan navigere etter, men det krever motivasjon, fokus på den andres behov og personlig engasjement. Det er nødvendig for at pedagogisk arbeid skal lykkes (ibid). Viktige innfallsvinkler til anerkjennelse er å se igjen, befeste og styrke. Anerkjennelse læres ved å bli møtt med anerkjennelse. Dette betyr at hvis dine egne tanker, følelser og

reaksjoner bidrar til at du får "eie" dine opplevelser, og ikke blir diagnostisert eller evaluert, har du blitt møtt med anerkjennelse. Dette er et grunnlag for å utforske og forstå hvordan det er å være "den andre" (Schibbye 2002 referert i Aubert & Bakke 2008).

Myndiggjøring (*empowerment*) er en måte å fremme makt til andre på, gjennom deres ressurser, kunnskap, utdanning, individuell bevissthet og politisk påvirkning.

Maktesløshet er det motsatte av myndiggjøring. Myndiggjøring innbefatter både en individuell og en strukturell dimensjon. Den individuelle dimensjonen handler om prosesser som har til hensikt å frembringe individer med selvtillit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter, altså øke individets kontroll over eget liv. Den strukturelle dimensjonen innbefatter å forholde seg til barrierer, maktforhold og samfunnsstrukturer som opprettholder urettferdighet, ulikhet og manglende mulighet til å ta kontroll over eget liv. Under intens påvirkning av andre vil man ved myndiggjøring oppleve å beholde selvbestemmelse og selvstendighet og det vil bedre den enkeltes livskvalitet. Bevisste og ubevisste tankemønstre av typen "dette klarer jeg ikke" vil hindre prestasjonen vår. Å stole på seg selv uttrykker myndiggjøringen (Wormnes & Manger, 2005).

Skolen er i høy grad med på å bidra i de unges identitetsprosess (Illeris, Katznelson, Simonsen, Ulriksen, 2002), derfor vil dette være et tema i drøftingen. Det finnes flere teorier om identitetsutvikling, Erikson (1959 referert i Rosenvinge & Kroger, 2002) er en av dem. Han ser identitetsutvikling i et livsløpsperspektiv. Han tar for seg åtte ulike faser i et livsløp, og i hver fase er det typiske behov som må dekkes, og sees på som en kritisk periode for stimulering av behov. Utfallet av denne stimuleringen fører til utvikling av grunnholdninger. Dette er ifølge Erikson en relativt stabil måte å oppfatte seg selv og omverdenen på. Positive grunnholdninger utvikles når fasebehovene dekkes, og negative grunnholdninger utvikles dersom disse behovene ikke blir dekket. I livsfasen som omfatter ungdomstiden handler det om hvordan individet bekrefter og avgrensner sin egoidentitet i interaksjon med omgivelsene: Hvem er jeg og hvem ønsker jeg å være? Det motsatte av identitetsopplevelse er rolleforvirring, og kan da innebære en identitetskrise (ibid).

3.2.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Jeg er opptatt av å se elevene i et helhetlig perspektiv, fordi alle miljøene de ferdes i vil påvirke deres læring og mestring. For å kunne nå utover et individperspektiv på mestring benytter jeg meg av Bronfenbrenners modell (Heggen, 2007). Det var viktig for den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner å understreke at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, både når det gjelder oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykologiske utviklingen. Modellen er inndelt i følgende nivåer som hele tiden er i gjensidig påvirkning av hverandre: *Mikrosystemet* består av et nettverk av alle relasjoner barnet inngår i, familie, skole, naboer og jevnaldrende. *Mesosystemet* er hvor man studerer flere nærmiljø samtidig for å få fram samspillet mellom dem. Elevene bærer med seg erfaringer hjemmefra til skolen, og skoleerfaringer med hjem, og samspillet her har stor betydning for mestring og skolemotivasjon. *Eksosystemet* er samfunnskonstellasjoner som virker inn på barnet, men som det ikke direkte er involvert i. Eksempel her kan være en klasse som på et lite sted opplever at de må skifte lærere veldig ofte, på grunn av stor lærergjennomtrekk. Makrosystemet er overbygninger på samfunnsnivå. Skolen skal for eksempel fremme felles verdier og ideologier, som nye skolereformer (Imsen, 2005). Bronfenbrenner fremhevet den utviklende personen som aktiv og handlende. I tillegg mente han at det er viktig at noen forplikter seg i forhold til barnets velbefinnende og utvikling. Han er kjent for følgende setning: ”*Somebody`s got to be crazy about that kid!*” (Bronfenbrenner, 1976 referert i Gulbrandsen, 2006).

4. EMPIRI OG DRØFTING

4.1 Innledning

Hvilken betydning har elevenes relasjoner til lærere i forhold til å lykkes på videregående? Dette var mitt utgangspunkt da jeg intervjuet seks informanter som nettopp hadde fullført videregående, men har hatt mange tanker om å slutte. For å søke svar på min problemstilling, ble informantene spurt om deres opplevelser på videregående i forhold til hjemmeforhold, skolehverdagen, fritid og selvopplevelse. I analysen har jeg valgt en temasentrert tilnærning, hvor teksten er delt inn i kategorier som representerer temaer, og hvor man sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2009:171)

Jeg skal først komme med en kort beskrivelse av hver enkelt informants historie. Dette for å forstå helheten av deres opplevelser i forhold til lærere når jeg belyser dette gjennom relasjonspedagogikk. Deretter vil jeg drøfte konsekvensene av disse opplevelsene i forhold til perspektiver på mestring. Bakgrunnen for dette er at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læringsresultat og for opplevelse av mestring (Spurkeland, 2011:36).

4.1.1 Informantenes historier

Frida

Frida opplevde at foreldrene ikke var der for henne da hun gikk på videregående, de var opptatt med yngre søsken. Det var mye som skjedde hjemme på den tiden, som tok fokuset hennes bort fra skolen. Mormoren døde, moren fikk hjertefeil og ble operert, og favorittsøsteren flyttet til en annen by. I tillegg overhørte Frida en samtale hvor foreldrene snakket om å skilles, men de fortalte aldri noe til barna om dette. Dette opplevde hun som en påkjenning, og det ble dårlig stemning hjemme. Hun skulle ønske hun hadde fått litt mer hjelp med leksene hjemme og at de hadde litt mer tid til henne. Da hadde det nok gått litt bedre på skolen. Frida kjente ikke så veldig mange i klassen første året. Hun skulket ofte på grunn av at hun ikke hadde noen å være sammen med på skolen, grudde seg til prøver og framlegg og fordi det skjedde mye hjemme. Skoleplassen hang i en tynn tråd, og hun hadde mange tanker om å slutte. Kafeen hun jobbet på ble hennes fristed. En venninne av henne droppet ut fordi hun hadde spiseforstyrrelse. Dette påvirket Frida positivt. Hun så hvor ille det gikk med venninnen, og da tenkte hun at hun måtte fullføre. Foreldrene har høy utdannelse og Frida gikk studiespesialiserende. Hun jobber i butikk i dag og vurderer studier til høsten.

Synnøve

Synnøves foreldre var litt engasjert i hennes skolehverdag og faren hjalp henne med lekser. På grunn av en psykisk syk tante som såret og ødela familielivet, var det mye negativitet hjemme. Synnøve slet med depresjoner og søvnvansker som følge av mobbing på barneskolen, noe som har gitt henne følelsesmessig arr innvendig. Å være vitne til alt tanten gjorde med familien hennes og i tillegg slet selv, gjorde at det var vanskelig å konsentrere seg om skolen. En periode følte hun at hun verken ble sett hjemme eller på skolen, og dette påvirket henne til tanker om å slutte. Hennes fristed

var hos farmoren, fordi hun følte hun ble sett der. Synnøve er en veldig sosial person. Hun gikk et år på folkehøyskole etter første klasse, noe som gjorde at hun fikk motivasjon til å fullføre videregående. Lærerne er motivasjonspunkt nummer en for henne på skolen. Foreldrene har høy utdanning og Synnøve gikk på yrkesfaglig studieretning. Hun jobber i butikk i dag, men har planer om å studere til høsten.

Tommy

Begge foreldrene til Tommy er narkomane, han har derfor bodd mesteparten av oppveksten hos besteforeldrene. Han opplevde at stefaren var voldelig og misbrakte han seksuelt. Han trivdes godt hos besteforeldrene, og mente at han hadde godt av deres strenge regler. På grunn av dårlig start i oppveksten, har han slitt med mye aggresjon og har problemer med autoriteter. Han gikk ikke på ungdomsskole på grunn av opphold på behandlingshjem for sin aggresjon. Begynte å vike fra skolen allerede i første klassen på barneskolen, mye fordi han hadde lese- og skrivevansker. Lærte seg ikke å lese før han var 13-14 år. Verken foreldrene eller besteforeldrene var involvert i hans skolehverdag. Han brukte å være med bestemoren på jobb, og hvor han fikk være med på tur med kreftsyke barn. Tommy tenkte da at han skulle ønske at han også hadde kreft og var skallet, for da kunne han høre til en plass. Oppveksten har lært han viktigheten av å klare seg selv og han hevner seg alltid hvis noen gjør han urett. Fjellet ble hans fristed. Selv om han hadde venner å være sammen med, gikk han alltid alene på tur. Han var på nær ved å slutte flere ganger på videregående. Disse tankene hadde han mye på grunn av at lærerne ikke hadde tro på han. En av faktorene til at Tommy fullført videregående (yrkesfaglig studieretning) er bestefaren. Han sa at hvis man ikke fullfører det man har begynt på er man en taper, det laveste i samfunnet. Han studerer jus på universitetet.

Marte

Marte har alltid hatt et godt forhold til foreldrene og de var veldig engasjert i hennes skolehverdag. Da hun slet med å få lærere og rektor til å godta legeattestene hun leverte på grunn av kyssesyken, var de med på flere møter med skolen. Dette var etter at hun kom hjem fra et år i Australia som utvekslingsstudent. Lærerne hjalp henne ikke og trodde ikke på henne og hun følte at de ikke ville ha henne på skolen. Da kom tankene om å slutte. Familiehytta i helgene ble hennes fristed. Hun er perfektjonist og vil at alt hun gjør skal være perfekt. Dette bidro til at hun slet ekstra på skolen, fordi hun stilte for høye krav til seg selv. Da hun slet som verst på skolen mot slutten av tredjeåret, fikk

hun endelig hjelp av lærerne samtidig med at foreldrene og venner oppmuntret og hjalp henne. Dette var grunnene til at hun klarte å fullføre videregående. Hun skulle ønske at lærerne hadde trodd på henne og hjulpet henne så hun hadde sluppet å være redd for deres ydmykelser. Hun ønsket bare å bli behandlet med respekt. Foreldrene har høy utdanning og Marte gikk yrkesfaglig studieretning. Hun studerer på universitetet i dag.

Anna

Anna mente at foreldrene var generelt lite engasjert i skolehverdagen hennes. De tenkte at hun var så stor at hun måtte ta ansvar selv. De vekket kun småsøsknene for å få de på skolen, men ikke henne. Hun ble holdt utenfor på barneskolen og mobbet på ungdomsskolen, først på videregående fikk hun ordentlige venner. I tredjeklassen på videregående ble hun utsatt for voldtekt. I tillegg til alt dette slet hun faglig på skolen og følte at hun ikke fikk hjelp av lærerne. Alt dette førte til at hun ble deprimert og drev med selvskading og drakk mye alkohol for å glemme problemene. Hun skulle ønske at foreldrene hadde gitt henne litt mer oppmerksomhet, at de hadde spurt litt mer om hvordan hun egentlig hadde det. Hun skulle også ønske at lærere hadde sett henne så hun hadde sluppet å slite sånn faglig. Da hadde hun kanskje hatt det litt bedre og sluppet å skade seg selv i håp om å få oppmerksomhet. Da tankene om å droppe ut for alvor kom, var likevel moren en av faktorene som bidro til at hun fullførte, samt at lærerne endelig innså at hun trengte ekstra oppfølging. Som følge av alt som har skjedd, klarer ikke Anna å være alene, da blir hun deprimert. Da hun kom tilbake fra USA som utvekslingsstudent og begynte på tredjeåret, var det litt vanskeligere å komme inn i klassen igjen og det var veldig hardt faglig. Det sosiale har mye å si for at hun skal like å være på skolen og lære. Foreldrene har høy utdanning og hun gikk studiespesialiserende. Hun er for tiden arbeidsledig, men har et ønske om å studere en gang i fremtiden.

Henning

Henning hadde et godt forhold til foreldrene, det var mye humor i familien. De var interessert i hans skolehverdag, hjalp han med lekser hvis han spurte. Foreldrene la ikke press på barna ved valg av utdanning, de fikk velge selv i forhold til interesse. Foreldrene har høy utdanning. Da Henning slet med lav skolemotivasjon første året på studiespesialiserende, var det foreldrene som foreslo at han skulle søke seg over på byggfag, fordi han liker å konstruere ting. Selv om han ikke helt følte at han var på rett

plass, var det likevel skolebyttet som gjorde at han klarte å fullføre videregående. Det sosiale er viktig for Henning på skolen. Han mistet en del venner da han byttet skole fordi de ”gamle” vennene ikke kunne være venn med en taper som gikk på byggfag. Han er skoleflink av natur, men slet faglig på grunn av mye fravær som følge av en kronisk magesykdom. Da han gikk studiespesialiserende tenkte han at han kun gikk på skolen for å få ferie. På byggfag var det mange lærere som ofte sendte elevene hjem et par timer tidligere enn de skulle, noe han stusset på. Da fikk han en slags holdningsendring. Han innså at skole ikke bare var et sted man er for å få fri, men for å lære. Han skulle ønske det hadde vært bedre rådgivning om skolevalg på ungdomsskolen, fordi han i ettertid har fått høre om en linje som heter TAF. Her får man både fagbrev og studiekompetanse. Hadde han fått høre om dette tidligere, hadde han sluppet feilvalg og hatt litt bedre skolemotivasjon fra starten av videregående. Han tar ingeniørutdanning i dag.

4.2 Elevenes opplevelser i forhold til lærere

4.2.1 Elevenes møte med lærere

Under intervjuene fortalte informantene om både gode og dårlige opplevelser i forhold til lærere på skolen. De snakket om vanskelige hjemmeforhold som tok fokuset bort fra skolen, faglige vansker, sin egen manglende innsats og nedlatende holdninger fra lærere, men også om lærere som så dem og tok hensyn til dem. I en elevundersøkelse (UDIR) i Norge uttrykker ca 5 prosent av elevene at de er utsatt for ydmykelser, negative kommentarer og ignorering fra voksne (Linder, 2012:18). Kunnskapsløftet (K06) vektlegger læring og prestasjoner. For at elever skal kunne få utvikle sine potensielle talenter og at læring skal skje, må de være omgitt av trygge relasjoner. Selv om relasjoner er tosidige, er det pedagogens ansvar å skape positive relasjoner til hver enkelt elev (Spurkeland, 2011).

Synnøve husker spesielt en lærer som ikke var bra for henne. Hun satt på gangen og gråt fordi kaninen deres var blitt drept av ukjente dagen før, og noen gutter på skolen hadde noen ekle kommentarer i forhold til dette. Hun fortalte meg følgende: *”Jeg satt ute, klarte ikke å gå inn i klasserommet, var redd det skulle klikke for meg. Jeg var lei meg og forbannet. Så kommer læreren ut fra klasserommet og utviser meg for dagen fordi jeg ikke var kommet inn.* I et møte preget av relasjonskompetanse, må den profesjonelle ha empati, noe som betyr å ha forståelse for den andres vanskeligheter (Linder, 2012). I

eksempelet over var læreren mest opptatt av sitt eget prosjekt og undervisning, og hadde ikke forståelse for Synnøves problemer. Hun sa videre om hendelsen: ” *Han spurte ikke hvorfor jeg satt der, han sa bare at jeg måtte gå og hente greiene mine fordi jeg var utvist for dagen.* På bakgrunn av denne uttalelsen, tolker jeg det dit hen at læreren gikk ut i fra at hun skulket. Siden han ikke var interessert i å høre hennes versjon, ble det ikke noe dialog, og dermed skjedde det en misforståelse. Relasjonskompetanse handler om å forstå den andres verden, og forståelse kan gjøres mulig gjennom felles utforskning i dialogen, og kan bidra til delaktighet i den andres verden. Misforståelser kan oppstå når man slår seg til ro med det man tror, istedenfor å utforske mer (Aubert & Bakke, 2008).

Synnøve følte at det manglet oppfølging første og andreåret, og hadde mange negative opplevelser i forhold til lærere. Noe som ofte førte til tanker om å slutte. Istedenfor å slutte, valgte hun et år på folkehøyskole før tredjeåret. Etter det var hun mye mer motivert da hun startet på tredjeåret, og mente at dette året var det beste fordi ” *ni av ti lærere satte pris på meg, liksom*”. Nå opplevde hun relasjonspedagogikk på sitt beste, at lærerne så hennes behov for hjelp og at de sammen i dialog fant ut hvordan hun best skulle klare seg. Hun sa følgende: ” *All lærerne, bortsett fra en tok seg tid til å lage en plan på hvordan jeg skulle komme meg gjennom det her året. Hva skal du gjøre og hvordan kan vi hjelpe deg å oppnå dine mål*”?

Tommy gikk første året på arbeidsopplæring (APO) fordi han oppholdt seg fire år på behandlingshjem, og gikk dermed glipp av ungdomsskolen. Begge hans foreldre er narkomane, og han har bodd hos besteforeldrene mesteparten av oppveksten. Han hadde mange tanker om å slutte på grunn av lærernes holdninger: ” *Fullførte det året med at jeg holdt på å droppe ut to-tre ganger fordi lærerne var veldig, vil ikke si nedlatende, men kanskje undervurderte hva man kunne få gjort, eller hva man var i stand til å kunne gjøre*”. Her fikk Tommy føle lærernes fordommer på kroppen, noe som er generaliserte forestillingen vi har om verden, ifølge Aubert & Bakke (2008). Å ha relasjonskompetanse innebærer å være bevisst sine fordommer i møte med praksis. I et hermeneutisk perspektiv kan fordommer være både positivt og negativt ladet, og viser til en foreløpig dom eller innstilling. Dette betyr at det ligger en mulighet for at man kan endre seg, hvis man har kunnskap om og forståelse for egne fordommer (ibid).

Man har altså en mulighet for endring, men det virket ikke som Tommys lærere var bevisst sine fordommer, fordi deres negative holdninger fortsatte. Neste skoleår fikk han beskjed fra både lærere og rektor at han måtte ta dette året på to år på grunn av manglende ungdomsskole. Han klarte å krangle seg til å ta det på ett år, og gikk ut med snittkarakter 5. Selv om Tommy var skoleflink, fortsatte lærerne i samme stil. Da han gikk påbygning fikk han hele tiden slengbemerkinger fra lærere om at *”det her får du ikke til, og du kan ikke det her og dette er ikke ditt felt”*.

Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet. Kvaliteten i denne aktiviteten er sentral, men undervurderes ofte i det pedagogiske arbeidet (Linder, 2012). Selv om forskning viser at læreren er den viktigste faktoren i elevenes læring, kommer det fram i en undersøkelse gjort av Kommunenes Landsforening (28. juni 2007) at bare 12 % av lærerne mener at de selv har størst betydning for elevenes innstilling til skolen, mens hele 58 % mener det er foreldrene som har størst betydning (Linder, 2012: 20). Her har ikke lærerne tatt inn over seg hvor viktig deres relasjoner til elever er. Kanskje dette kan forklare noe av mine informanters negative opplevelser med lærere? For å kunne utvikle en profesjonell relasjonskompetanse, må fagpersonen ha selvinnsikt og selvrefleksjon mener Aubert & Bakke (2008).

Elevene kommer fra et hjem og et lokalmiljø med sine gleder og bekymringer, noe som både kan fremme og hemme deres læring. Alt for mange har gjennom tidene fått dumhetsstempelet på seg fordi lærerne ikke forsto at man ikke bare kom fra mattetimen til engelsk, men fra hjemmeforhold som fylte den indre verden med et kaos av tanker og følelser. En lærer må derfor ta seg tid til å se sine elever, selv om han eller hun ikke har tid. Dette er ikke lett i en tid der all kunnskap skal måles i tester, fordi man hele tiden får høre at de faglige kunnskapene er for dårlige i skolen (Tiller & Tiller, 2002). Både Tommy og Synnøve opplevde her fordommer fra lærere. Mens Tommys lærere fortsatte å gi han ”dumhetsstempelet”, opplevde Synnøve at lærerne på tredjeåret hjalp henne og dermed forebygde faglige problemer. For at elevene skal få et godt læringsutbytte, er lærere nødt til å skape gode relasjoner til elevene *før* fagene introduseres, slik at elevene er mentalt og emosjonelt klar til å ta i mot lærdom (Spurkeland, 2011).

Rapporten fra evalueringen i Satsing mot frafall (Buland & Havn, 2007), viser at kontaktlærers rolle er viktig. Vedkommende betraktes som en nøkkelperson i arbeidet mot frafall, og særlig mot det forebyggende arbeidet. Kontaktlæreren er den første som

møter elevene når de kommer til videregående opplæring, og vil ha en sentral rolle i elevenes faglig og sosiale utvikling. Her ble det etterlyst mer kompetanse for å kunne utvikle en evne til å kunne "se" eleven. Dette kan sees i sammenheng med Spurkelands (2011) relasjonskompetanse. Han mener kontaktlæreren er en primærrelasjon, noe som tilsier at han må legge mye arbeid i å etablere og vedlikeholde kontakten til den enkelte elev. Han hevder videre at en kontaktlærers svekkelse av forholdet til en elev, vil kunne bety at eleven stenger av deler av kommunikasjonen mellom de to (ibid). Dette er noe mine informanter har opplevd. Flere av dem nevnte at kontaktlæreren var den som ofte var ekkel og minst hjelpsom. Marte fortalte at hun en periode følte at lærerne ikke ville ha henne på skolen: *"Det var to lærere som var sånn, kontaktlæreren og norsklæreren"*. Anna fortalte dette da hun slet som verst på skolen: *"Alle lærerne hjalp meg, unntatt hun kontaktlæreren min. Hun som egentlig skulle hjulpet meg mest. Så der sviktet det"*.

I nevnte Buland & Havns (2007) rapport kom det også fram at kontaktlærer som en nøkkelperson må slippe å ha ansvaret alene med oppfølgingen, fordi han eller hun da raskt kan komme i en situasjon der vedkommende ikke mestrer alle sine pålagte oppgaver. De mener videre at arbeidet mot frafall skal være hele skolens oppgave, slik at alle har definerte oppgaver å fylle. Spurkeland (2011) er inne på noe av det samme når han påpeker at relasjonspedagogiske skoler vektlegger samhandling mellom alle aktørene. Dette samspillet preges ikke av rigide samhandlingsregler, men av bevisstheten om det gjensidige utbyttet som oppnås ved den kollektive intelligensen.

4.2.2 Elevenes faglige vansker

Faglige problemer var et tema som gikk igjen under intervjuene. Noen av dem manglet faglig grunnlag fra ungdomsskolen. Informantenes forklaringer på hvorfor de slet faglig, var blant annet måten lærerne underviste på, måten lærerne behandlet dem på og i ett tilfelle, mangel på lærere. I st.meld.nr.11 (2008-2009) står det at regjeringen satser på læreren fordi elevene er de viktigste i skolen, og at læreren har avgjørende betydning for elevenes læring. *Gode lærere gjennomfører undervisningen med engasjement og struktur, er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag (regjeringen.no)*. Ifølge mine informanter, er deres erfaringer fra videregående blandede i forhold til dette. Når det gjelder lærernes engasjement og struktur, opplevde Frida lite engasjement fra lærerne. Hun fortalte meg følgende:

Vi hadde mange gamle petimetre som var veldig sånn som bare sto og leste opp fra boka, og det ble liksom at man ikke orka å følge med, for vi kunne like gjerne lese det fra boka etterpå. Så ble du sittende å kaste bort en hel time fordi du ikke hadde fått med deg noe.

Tommy holdt på å slutte flere ganger fordi en del fag gikk over nett, noe som fungerte dårlig. Det var ingen lærere til stede før helt på slutten av skoleåret. Læreren underviste via web:

Webutstyret hakket, stoppet og frøs bildet slik at vi ikke klarte å se tegningene og det læreren prøvde å vise oss. Det ble veldig sånn ustrukturert, høyt støynivå og lite fokus på læring. Det var en elev som hadde nøkkel til klasserommet, han forsov seg nesten hver morra. Det fungerte rett og slett ikke, vi var for ung til å ha eget ansvar i klassen.

Han opplevde heller ikke ro og struktur i de andre timene:

Klasserommet første året, det var et verksted. Vi satt og regnet, skrev og jobbet på arbeidsbenker. Mye støy, lærere som virket uinteressert i å komme dit, vi var i et eget bygg utenfor skolen. Så de måtte gå ut om vinteren for å komme dit, så vi måtte som regel stå å vente en stund før de kom.

Disse opplevelsene gjenspeiler ikke lærere som gjennomfører undervisningen med struktur og engasjement. Ser jeg dette i tråd med regjeldelseskompetanse, handler det om å lede hele klassens undervisning ved å være en synlig leder (Nordenbo m.fl., 2008 referert i Spurkeland, 2011). Tommy opplevde læreren som uinteressert og fraværende, og dermed nesten ingen klasseledelse. Fridas erfaring var at lærerne var så lite engasjerende at hun ikke orket å følge med. God klasseledelse handler om å ha et konstant fokus på å skape et læringsmiljø hvor barn lærer å holde konsentrasjonen og fokus i en travel hverdag (Løw, 2009). Tommys erfaring med manglende struktur og klasseledelse og Fridas erfaring med uengasjerte lærere førte til lite fokus på deres læring. I den generelle delen av læreplanen står det:

Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. I klasserom og verksted må det være ro og ryddighet nok til at de kan fungere som seriøse arbeidsplasser. Og rammene må være faste nok til at de viltre eller vimsete får sjansen til å konsentrere seg (s.13).

Henning derimot, opplevde at læreren i samfunnsfag hadde kontroll på klassen og skapte engasjement blant elevene:

Han fikk folk til å bli veldig engasjert, og det var en bra ting. Han brukte nesten aldri boka aktivt i timene, han fortalte og var så flink til å engasjere uten og stille direkte spørsmål. For enkelte andre som ikke har helt kontroll på klassen, kan etter hvert finne på og kanskje si sånn, hva synes du? Mens han klarte å skape et engasjement blant elevene så det var sånn at vi nesten kjempet om å få ordet. Det var litt morsomt.

Hennings lærer klarte å skape et læringsmiljø uten stress for elevene, noe god klasseledelse handler om (Løw, 2009). Stress og angst var ord som gikk igjen når informantene beskrev lærere og deres undervisning. Mange av informantene grudde seg til de timene hvor lærerne spurte direkte uten at de hadde rukket opp handa. I eksempelet over snakket Frida om kjedelig undervisning hvor hun ikke fikk med seg noe. Her forteller hun om en annen faktor som gjorde det vanskelig å lære noe: ”*Det måtte være hvis lærerne satte deg på spotten, liksom. Det var det heldigvis bare norsklæreren som gjorde. Hvis læreren er ubehagelig, så blir det vanskelig å fokusere på stoffet*”. Synnøve har slitt med søvnevansker siden ungdomsskolen og opplevde å få et stort oppdrag fra en lærer om å lage et helt magasin med bilder og reportasjer, på kort tid, noe hun ikke klarte. Hun spurte om hun fikk en litt mindre oppgave, men det fikk hun ikke. ”*Det var ufattelig stressende. Jeg har jo en tendens at når jeg blir stresset, blir jeg syk*”. På tredjeåret opplevde Synnøve mer engasjement fra lærere. Hun blir motivert av at andre rundt henne er like motivert som henne. ”*Nå var det så mye mer aktivitet i timene, altså det var så mye mer vettig diskusjon, og det smittet gjerne over på de andre som ikke var like motivert*”.

Når det gjelder lærernes faglige dyktighet, var det ingen av informantene som hevdet at lærerne ikke hadde fagkompetanse. Når de mente at lærere var dårlige, gikk det mer på måten de underviste på eller behandlet dem på. Synnøve opplevde to lærere på yrkesfag som ikke var lærerutdannet, men utdannet journalist og mediedesigner. Hun beskriver dette slik:

Der hadde vi det rett fra kilden, for å si det sånn. Det var egentlig veldig greit, men på enkelte ting så merket man at det ikke var helt pedagogisk rett. Læreren på mediedesign hadde et såpass godt øye til design og vi fikk mye press på oss

for at det skulle se bra ut. Det var ikke så ofte han kom med løsninger, det måtte vi finne ut av selv. Når vi spurte om råd, merket jeg at han kom litt til kort siden han ikke hadde en sånn pedagogisk utdannelse da. Han journalisten pøste på med ideer og forslag. Det ble ofte litt for mange ideer på en gang, så man visste ikke helt hva man skulle gjøre med de forskjellige.

I relasjonspedagogikk handler didaktikkompetanse både om generell og fagspesifikk undervisningskompetanse (Nordenbo mfl., 2008 referert i Spurkeland, 2011). Synnøves erfaring viser at det ikke er nok bare å være faglig dyktig, en lærer må i tillegg vite noe om hvordan han formidler denne kunnskapen for at elevene skal få et godt læringsutbytte. Synnøve påpekte noe annet viktig i forhold til journalisten som ikke hadde pedagogisk bakgrunn: ”Han visste ikke helt hvordan man skulle angripe ting hvis det var noen som var helt i tennene på hverandre i klassen og sånn der”. I regjeldelseskompetanse (klasseledelse), er konflikthåndtering noe alle lærere må forholde seg til (Nielsen, 2009). De må forhandle med individer for å oppnå en løsning som begge parter kan leve med. Ifølge den generelle delen av læreplanen står det: ”I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som jobb og er utdannet med dette som formål” (s.10). Synnøves lærere var utdannet mediedesigner og journalist, og dermed er ikke deres kompetanse i overensstemmelse med lærerplanen.

4.2.3 Tilpasset opplæring

Det humanistiske menneskesynet med grunnleggende respekt for individets ukrenkelighet danner basisen for relasjonspedagogikken. Mennesker skal bli møtt på bakgrunn av sine egne forutsetninger med fokus på deres unike personlighet. Hensikten med dette er å oppdage forskjelligheten hos barn og unge for å kunne tilpasse opplæringen. Likeverdighet og tilpasset opplæring danner grunnlag for følelsen av å være inkludert, både sosialt og faglig (Spurkeland, 2011). Anna hadde behov for å få undervisningen tilpasset, fordi hun manglet faglig grunnlag fra ungdomsskolen. Dette ble ikke tatt hensyn til av lærerne, og dermed hang hun etter i fagene på videregående:

Lærerne tok ikke spesielle hensyn, de sa bare at det kom til å bli bedre. Det var vanskelig fordi det var så mye man skulle ha fått med seg fra ungdomsskolen som man ikke fikk. Så da det var å lære seg det som man egentlig skulle lært og det man holdt på å lære. Så det var ganske mye å sette seg inn i, det var mye på

en gang. Lærerne hjalp meg ikke i det hele tatt. Det var ingen nåde altså. De hadde så mange andre å ta hensyn til.

Selv om Anna hadde krav på tilpasset opplæring, fikk hun det ikke. I læreplanens generelle del står det: ”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (s.10). I følge stortingsmeldingen¹¹ nevnt over, tilpasser den gode lærer opplæringen til elever og fag. Anna opplevde at hun ikke ble hørt av lærerne før helt mot slutten av videregående:

Alt var helt jævlig egentlig. Sleit veldig mye med depresjon. Jeg måtte flere ganger til rådgiver, og måtte kontakte hun ene læreren som faktisk hørte på meg og få de til å gå litt sammen mot de lærerne som ikke hørte på meg i det hele tatt. Da fikk jeg tilpasset undervisning. Hun ene læreren var egentlig grunnen til at jeg ikke sluttet.

Her måtte hun faktisk ”true” med å slutte på skolen for å få den tilpassede opplæringen hun hadde krav på. Utgangspunktet for at hun slet faglig, var dårlige karakterer fra ungdomsskolen. Ser man dette i forhold til frafallsproblematikken er det avgangskarakterer fra grunnskolen som forklarer mest om progresjonen i videregående opplæring (Hernes, 2010). Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er læringens viktigste grunnlag, og læreren må ha inngående kjennskap til hver enkelt elev, noe som danner grunnlaget for tilpasset opplæring (Hattie, 2009 referert i Spurkeland, 2011). Ved at læreren skaffer seg et helhetlig bilde av kontekstuelle forhold og lærerstiler, kan han bedre møte elevens behov. Det er kun gjennom et individuelt fokus eleven kan reddes fra resignasjon. Dette skal primært skje innenfor rammen av fellesskapet (ibid). Vygotsky mente at all utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet. Utfordringen for læreren vil her være å legge opp undervisningen for Anna innenfor den proksimale utviklingssonen. Han må se på det nye i fag som Anna kan klare ved hjelp og støtte fra læreren eller medelever som kan mer, i forhold til det hun kan klare alene (Imsen, 2005). Ifølge Spurkeland (2011) har relasjonspedagogikken et ønske om å gi svar på tilpasset opplæring og hindre frafall i skolen (ibid: 11). Hadde ikke Anna fått tilpasset opplæring tilslutt, hadde hun antakelig havnet i frafallsstatistikken.

Rapporten fra evaluering i Satsing mot frafall (Buland & Havn, 2007), viser at fokus på tilpasset opplæring for å kunne skape mestringsopplevelser har vært viktig for mange

fylker. Til tross for dette, viser det seg at elever med ulike behov for tilpasset opplæring, oftere har negative relasjoner til lærere enn andre elever, samtidig som det er disse elevene som har særlig nytte av gode lærer og elev relasjoner (Little & Kobak, 2003; Murray & Murray, 2004 referert i Drugli, 2012:44). Dette bekreftes gjennom flere av mine informanters opplevelser med lærere.

Tilpasset opplæring er noe som alle elever har krav på. Forskning innenfor feltet (Bachmann & Haug, 2006 referert i Kristiansen, 2012) kan tyde på at det også knyttes opp mot spesialundervisning. Tilpasset opplæring i praksis skjer først og fremst ut fra elevenes kognitive forutsetninger og diagnostiserte svakheter (ibid). Spurkeland (2011) skriver at undersøkelsen til Nordenbo m.fl. (2008) peker mot at den positive sosiale interaksjonen som læreren har med elevene har grunnlag i en relasjonskompetanse, som kan bidra til å øke elevlæringen. Undersøkelsen viser også interessante resultater for elever med atferdsvansker, for etniske minoriteter og flerspråklige elever. Relasjonskompetansen hos læreren er den faktoren som betyr mest for å unngå sende bort elever til spesialundervisning (ibid:19).

4.2.4 Elevenes rolle i klasserommet

Når det gjelder læring i samhandling med andre, nevnte de fleste av informantene at det sosiale var veldig viktig for dem på skolen. De trivdes mye bedre hvis de fikk sitte sammen med noen de kom godt overens med. Relasjonen mellom elever betyr mye mer enn de fleste pedagoger tenker over (Spurkeland, 2011). Frida sa blant annet: ”*De fagene jeg hadde venner i, var jo de aller beste. Det å ha en hel time uten å kjenne noen, er helt jævlig. Spesielt i de fagene man skal snakke med hverandre og sånt*”. Anna opplevde at læreren bestemte hvor de skulle sitte, og de byttet hver måned. Hun sa dette:

Man trivdes litt mindre hvis man satt sammen med noen man ikke hadde lyst å sitte sammen med. Eller man rett og slett ikke jobbet godt sammen med. det er fint med samarbeid når man klarer å samarbeide. Ellers synes jeg ikke det har den hensikten den skal ha. Det hemmet læringen min.

Ifølge forskning innenfor relasjonspedagogikk, lærer barn best fra og sammen med personer de liker (Spurkeland, 2011). Dette bekrefter mine informanter med ovennevnte uttalelser. Læreren må legge til rette for et læringsmiljø som er til det beste for eleven.

Anna følte ikke at læreren la til rette for at hennes læring skulle bli optimal, siden hun ofte måtte sitte sammen med personer hun ikke kom overens med. Klassens potensial for å skape et læringsmiljø gjennom organisert samhandling er i mange tilfeller en uutnyttet ressurs (ibid). Elevmedvirkning er viktig i relasjonskompetanse. Dette betyr at elever setter seg inn i lærerens sted og lærer fra seg, men læreren skal sette seg inn i elevens sted for å oppdage hva som virker for eleven. Elever som underviser elever, vokser både i anseelse og egenutvikling. Dette er altfor lite brukt i dagens skole. Gode team drar hverandre opp, og hjelpsomhet og samhandling påvirker relasjonskvaliteten elevene imellom (ibid). Gjennom teamholdningen ” å gjøre hverandre bedre” praktiseres hjelp til selvhjelp. Når noen bidrar til at de andre i gruppen får muligheten til å innhente forspranget, innebærer det ofte at man samtidig må jobbe for å utvikle og forbedre egne ferdigheter (Wormnes & Manger, 2005:15). Spurkeland (2011) mener her at samhandling mellom elever er lite brukt, noe som ikke samsvarer med den generelle delen av lærerplanen hvor klassens arbeidsmiljø vektlegges:

Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre. Framgang avhenger derfor ikke bare hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet (s.13).

For å kunne utvikle et godt klassemiljø, må læreren ha en innføring i relasjonskompetanse som tema for elevene. Dette handler blant annet om å lære dem konflikthåndtering, dialogferdigheter i gruppe, emosjonell modenhet og prestasjonshjelp. Samspillet elevene i mellom er en viktig forutsetning for deres læringsutbytte. Elevenes relasjonelle atferd vil bidra til å øke kvaliteten i dialogen med lærerne og hverandre. (ibid).

Når det gjelder forholdet mellom læring og elevmedvirkning, mener Strandberg (2008) at i de tilfeller elever virkelig lærer noe, er når de føler seg involvert og delaktig i de aktivitetene som pågår. Han mener at de fremgangsrike elevene *kjenner* at de er med, selv om de i starten verken forstår eller klarer oppgavene de jobber med. Dette ses i forhold til at medvirkning kommer *før* viten, noe som Vygotsky fremhever som viktig.

Først låner barnet kompetanse fra en voksen og kjenner at han kan, selv om han ikke vet det selv ennå, for deretter å klare det på egenhånd (ibid).

Marte opplevde at hun ble ekskludert fra fellesskapet. Hun fikk ikke være med på gruppearbeid, fordi hun hadde hatt mye fravær. Dette til tross for at Kunnskapsløftet (K06) lover inkludering: ”Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet”(Spurkeland, 2011:230). Hun fortalte meg følgende:

De hadde hatt høytlesning fra boka i timene før. Jeg hadde jo ikke vært der og da mente læreren at jeg ikke hadde lest boka, men det hadde jeg gjort hjemme. Jeg kunne ikke få være med, fordi jeg da bare kom til å sitte på gruppa og måtte utnytte dem, uten å kunne bidra. Neste gruppearbeid fikk man en lapp der man skulle skrive hvem man ville være på gruppe med. Men, læreren hadde allerede bestemt gruppe til meg, jeg trengte ikke å skrive den lappen. Hun hadde satt meg på en gruppe sammen med alle andre som også brukte å være mye borte.

Her måtte Marte sitte sammen med andre som antakelig var på samme nivå som henne. Dette er ikke i tråd med Vygotskys læringsteori. Han mente at man må få hjelp og støtte fra noen som kan litt mer for at utvikling skal skje (Imsen, 2005). Martes opplevelse kan sees på som en ekskludering fra fellesskapet. Nyere forskning viser at: ”De lite inkluderende lærerne, som anslås å utgjøre ca 25 prosent, virker uengasjert i elevene forskjellighet og kommer på den måten til å understøtte ekskluderende atferd i klassen” (Egelund og Tetler, 2009:107 referert i Linder, 2012).

4.2.5 Positive og negative relasjoner til læreren

Selv om informantene snakket om både positive og negative opplevelser i forhold til lærerne, var det mest fokus på de negative. Det som Marte opplevde nevnt over, følte hun var et ledd i lærernes mobbing, på grunn av mye fravær. Dette bidro til at hun fikk en negativ relasjon til lærerne. Verken lærerne eller rektor trodde på hennes legeerklæring som viste at hun hadde kyssesyken: ”Jeg har aldri følt meg så ertet og mobbet av lærere før, det var helt utrolig”. Hennes opplevelser i forhold til dette, kommer jeg nærmere inn på under ”Elevenes møte med en skolekultur”. Henning fortalte meg følgende fra førsteåret:

Han vi hadde som kontaktlærer, han var ikke bra. Det var ingen i klassen som var noen stor fan av han, fordi han kunne finne på å henge ut enkelte elever sånn

veldig. Det var enkelte som kanskje hadde det litt vanskeligere enn andre, da var han veldig sånn at midt i klasserommet kunne han henge dem ut og få sånne raserianfall. Spesielt på mandager og fredager. Han hadde i all fall veldig sånne svingninger, ja nesten kjempeglad så det hørtes sarkastisk ut, kanskje han egentlig var det. Vi visste aldri hvor vi hadde han.

Måten læreren her opptrer på, kan tyde på at han ikke har det så bra med seg selv. Studier viser at hvordan lærere generelt har det i livet sitt, vil virke inn på relasjonene til elevene (Yoon, 2002 referert i Drugli, 2012). Studiene viser en sammenheng mellom læreres stressnivå og uttrykk av negative affekter, eksempelvis sinne i klassen. Det har også blitt funnet en klar sammenheng mellom læreres rapport om stress og antall elever de har en negativ relasjon til. Sannsynligvis er det den negative måten å opptre på som bidrar til å fremme den negative relasjonen (ibid). Dette bekrefter Henning når han sier at denne kontaktlæreren ikke var bra. I klassen til Henning fikk flere av elevene føle på lærerens uthengig. Synnøve opplevde at det var kun henne læreren hengte ut:

Så kom jeg til det punktet da jeg veldig vurderte å slutte på andreåret. Det var mye fordi jeg hadde en lærer som i hver time nesten, stilte spørsmål ved min tro, fordi jeg er kristen, ikke sant. Hun sa "du er jo kristen, hvorfor tror du på det?" Det er greit, jeg er åpen om at jeg er kristen, men det var ikke relevant for faget, og ikke var det hennes business, liksom.

Ifølge stortingsmelding nr. 11 nevnt over gir gode lærere relevante og rettferdige tilbakemeldinger. Her ser vi tydelige eksempler på det motsatte. I relasjonskompetanse handler lærerrollen blant annet om å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd til det beste for elevene. Disse to lærerne er kanskje ikke bevisst sin egen kommunikasjon og atferd, siden elevene følte seg uthengt. Synnøve sa "det presset gjorde meg nedbrutt". Heldigvis for Synnøve, opplevde hun også det motsatte. Etter at problemene eskalerte hjemme, fortalte hun dette til kontaktlæreren, som ga henne oppmuntring til å være mer på skolen: "Han sa til meg, du må være mer på skolen, du er min stjerneelev. Jeg har aldri hatt en sånn elev som deg". Selv om hun var kjempesliten, ble skolen for første gang hennes fristed. Barns trivsel og læring er i stor grad avhengig av hvor godt de har det i relasjonen til de profesjonelle voksne (Linder, 2012). Dette er i overensstemmelse med det informantene har opplevd her.

Her gjaldt det rettferdige og relevante tilbakemeldinger fra lærere til elever. Men, hvor mottakelige er egentlig lærere i forhold til innspill fra elever? I tråd med relasjonskompetanse, handler det om en gjensidig tillit mellom lærer og elev som gjør at elever tør si fra når det er noe uklart, og at de i dialog med læreren finner gode læringsstrategier, som nevnt i teoridelen. Dette betyr at elever også har mulighet til å komme med tilbakemelding til lærerne angående deres undervisning eller fag. De fleste av mine informanter mente at lærerne helst ville gjøre ting på sin måte. Anna opplevde en ny, polsk lærer som ønsket å forbedre seg:

Hun hørte på oss, i motsetning til de andre lærerne. Ellers er lærerne veldig lite mottakelige for innspill. De har vært lærere såpass lenge og vet best. I hvert fall de gamle, da. De unge er litt mer liberale, litt annerledes undervisning, ikke så A4.

Hattie (2009 referert i Spurkeland, 2011) hevder at en av de viktigste nøklene til bedre læring, er enkeltlevers evne til å si ifra om ufullstendig forståelse av fagtema. Da blir elevene aktører for egen læring. Å skulle stille seg til disposisjon for elevers evaluering av undervisningen, er ikke helt enkelt for en lærer. Systematisk trening og forberedelse må til for å ta i mot tilbakemeldinger fra elever. Det må skapes en tilbakemeldingskultur som sikrer elevene denne læringsmekanismen (ibid).

4.2.6 Elevenes arbeidsinnsats

Når det gjelder egen arbeidsinnsats, kunne nok den ha vært bedre ifølge mine informanter. De fortalte at de skulket fremlegg og prøver og gjorde ikke lekser. Henning innrømmet han hadde et dårlig forhold til en lærer fordi han ikke gjorde lekser:

Hun spansklæreren vi hadde likte jeg ikke, men det gikk mer på at jeg ikke gjorde leksene. Så det synes jeg var sånn ubehagelig. Når jeg ikke hadde noe å svare, så ble hun litt irritert for det og så syntes jeg det var litt kjedelig. Så det ble litt sånn begge veier.

Frida gjorde ikke lekser, skulket skolen ofte og gjorde en minimal innsats. På spørsmål hva hun kunne gjort annerledes svarte hun dette:

Jeg kunne hatt en annen innstilling til det, men det var så vanskelig på grunn av forholdene der og da. Hvis jeg hadde fokusert mer på skolen, hadde det nok gått

bedre. Det var selvfølgelig veldig mye min feil at første året gikk såpass dårlig, det satte jo en viss standard for resten av løpet.

I tillegg skulket hun prøver og framlegg. På spørsmål om hvorfor hun skulket framlegg, svarte hun: ”Prestasjonsangst, jeg hater framlegg, det er så grusomt”. Frida ga ofte uttrykk for i løpet av intervjuet at hun ikke likte å snakke foran klassen. Marte torde ikke spørre: *Jeg ville jo ikke bli hengt ut for å si noe dumt eller, var redd for å få en kommentar på det*”. Å snakke i plenum er for mange et stort problem, mens for andre kommer det helt naturlig. Spurkeland (2011) mener at å trene enkeltelever i å senke terskelen for å ta ordet i klassen, er viktig relasjonelt arbeid for en lærer. Nervøsitet, formuleringsfrykt og angst for å si noe dumt, kan hindre mange tanker til å bli til ord. Læreren må her tilpasse individuelle strategier for å overkomme slike problemer.

Synnøve mente at både hennes og andre elevers innsats mangler på skolen: ”*Selvfølgelig mangler det. På den måten burde det stilles litt strengere krav*”. Frida nevnte også at en lærer bidro til at hun ikke gjorde lekser: ”*En lærer sjekket aldri leksene, så da var det ingen som orka å gjøre dem*”. Her innrømmer elevene at deres manglende på innsats, bidrar til å prege forholdet til læreren i negativ retning. Hennings lærer ble irritert hver gang han ikke hadde gjort lekser, men det førte ikke til at Henning gjorde noe med dette. Som lærer har man ikke kontroll over alle faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til den enkelte elev, men må ta ansvar for sitt eget bidrag. Dette handler om å være bevisst sin egen klasseledelse, hvilken strategi og kommunikasjon han bruker i samhandling med elevene. Negative relasjoner hindrer ikke bare elevers læring, men vil også kunne føre til en følelse av håpløshet og utbrenthet hos læreren (Drugli, 2012).

Hva mener så lærerne om elevenes innsats? Bergesen (2006:62) skriver at som et ledd i oppfølgingen av Reform 94 ble det gjennomført en undersøkelse av Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness, som omfatter blant annet trivsel, motivasjon, undervisningsformer, samt lærer og elevrelasjoner. De konstaterer at 94 % av elevene trives sammen med sine medelever og 95 % av lærerne trives på jobb. Men, lærerne er derimot meget misfornøyd med elevenes innsats. Dette viser et stort sprik mellom læreplanverkets intensjon om eleven som aktiv, lærelysten og nysgjerrig og det som er realiteten i den videregående opplæringen. Forskerne (ibid) lurte på hvordan lærere kan trives når de ikke er i nærheten av å realisere intensjonene med arbeidet sitt? De fant ut at det har

utviklet seg en kulturell aksept for manglende kvalitetssikring i utdanningssystemet, samt en *ettergivenesshet* som undervisningsstrategi. Som følge av dette blir lærerens forventning til innsats og deltakelse i læringsarbeidet redusert. For å skjerme seg blir lærerens holdninger at dagens elever ikke er i stand til å tilegne seg de kunnskaper de skal, og elevene blir holdt ansvarlig for at de ikke deltar aktivt eller forstår. Læreren forstår seg selv som en ”som gjennomfører undervisningen”, hvor han ikke har ansvar for at elever også skal lære. Tilpasset opplæring som betyr at alle skal få utfordringer i forhold til sine forutsetninger, blir istedenfor definert som en generell reduksjon av faglige forventninger og krav. Da blir læreren sett på som grei av alle typer elever, og slipper forstyrrelser i timene av elever som ikke forstår (ibid). Ser jeg dette i lys av Nordahls (2002 referert i Spurkeland, 2011) skala for klasseledelse, ville denne lederstilen vært under nivå 1. Her ligger lederstiler preget av resignasjon og ettergivelse.

Hvis dette er tilfelle, råder det et systemproblem i skolen hvor lærerne har vært nødt til å lage seg en mestringsstrategi. Kanskje for å slippe en følelse av håpløshet og utbrenthet, som nevnt over? (Drugli, 2012). Det kan få store følger for elevenes læringsutbytte. I relasjonspedagogikk ”gjennomfører læreren ikke bare undervisning”. Den relasjonskompetente lærer ser på eleven som aktør for sin egen læring, men legger til rette for et læringsmiljø hvor lærer og elev gjennom dialog finner gode læringsstrategier (Hattie, 2009 referert i Spurkeland, 2011). Det Bergesen (2006) er inne på over, kan muligens være en forklaring når OECD konkluderer med at skolen utfordrer den enkeltes intellektuelle kapasitet alt for lite. Frafall skyldes dermed ikke for høye krav, men for dårlig opplegg og mangelfulle styringssystemer i utdanningssektoren (Hernes, 2010). Hattie (2009) mener også at vi setter altfor lave mål for elevene, noe som fører til at vi ikke vet hva de er gode for. Han sier at skolen må gi elevene utfordringer så de yter sitt beste: ”*Lærerens oppgave er ikke å gjøre skolearbeidet lett, men å gjøre det vanskelig*” (referert i Spurkeland, 2011:20).

4.2.7 Elevenes møte med en skolekultur

Den kulturelle kompetanse i skolesituasjonen utvikles i samspill mellom aktørene. Det er derfor sentralt at aktørene inspirerer hverandre til og utforske kulturelle dimensjoner. For å kunne lykkes med dette, må det etableres en gjensidig forståelse av og respekt for ulike verdier og kulturelle bakgrunner. Skolesamfunnet skal utvikle en positiv sameksistens for å bidra til å redusere motsetninger og spenninger. Gjennom utøvelse av

dialogferdigheter undersøker vi andres ståsted og verdier, og relasjonskompetanse er et verktøy for å forstå og lære av andre (Spurkeland, 2011). To andre som også understreker viktigheten av relasjonskompetanse i skolen, er Juul & Jensen (2002). Deres erfaring tilsier at de pedagogiske institusjonene når sine mål best og er mest konstruktiv, når lærernes omsorg for relasjonene får utgjøre grunnlaget for og er integrert i all aktivitet. Det sentrale begrepet her er relasjonskompetanse, og er etter deres mening ofte det manglende mellomledet i forhold den respekt, lydhørhet og omsorg alle parter har krav på (ibid).

Utanningsdirektoratet er også opptatt av relasjonen mellom lærer og elev. I rapporten *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet* står det at kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever har nøye sammenheng både med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Utvikling av kvaliteten, vil avhenge av hva slags møte som finner sted mellom lærer og elev. Relasjonen vil være en vesentlig påvirkningsfaktor for kommunikasjon og samhandling. Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev vil ha et personlig preg, samtidig som den vil påvirkes av skolens kultur. Etablering av relasjoner handler om hvordan kommunikasjonen oppleves og å bli sett. Det er derfor viktig at lærerne forsøker å virke hyggelige og interessert, og at de blir oppfattet slik av elevene for å kunne bygge gode relasjoner. Kunnskap om elevenes opplevelse av skolehverdagen er viktig. Det er skolens ledelse som har ansvar for å sette fokus på dette området, og legge til rette for at læreren kan utvikle seg både individuelt og kollektivt gjennom kunnskapstilegnelse og forbedring av praksis. Dette kan gjøres eksempelvis ved hjelp av observasjon av kollegaer eller ved bruk av video (udir.no).

Som vi har sett, er lærerne meget misfornøyde med elevenes innsats i skolen. Har lærerne tenkt på at måten *de* møter elevene på har mye å si for deres innsats i skolen? Nordahl (2010) er også inne på det samme som nevnt over, at kunnskap om hvordan elevene opplever skolen er viktig. Han sier at hvis elevenes handlinger, oppfatninger og erfaringer i skolen skal forstås, bør de betraktes som aktører i eget liv. Det elevene oppfatter på skolen, er subjektivt og dannet på bakgrunn av deres tidligere erfaringer. Nordahl hevder videre, at som lærer må man være klar over at elevene oppfatter de fleste situasjoner annerledes det du gjør. Dersom skolen har et ønske om å påvirke elevenes læring og innsats, bør de kjenne til deres verdier og oppfatninger. All læring foregår i den enkelte, det er elevene selv som lærer (ibid).

Synnøve hadde både lærelyst og motivasjon, og når hun fikk hjelp av lærerne kom også innsatsen: *”Motivasjonen ligger jo der, du må gå inn for det. Man kan bli motivert, men innsatsen må du gjøre selv. Jeg merket jo når jeg tok den innsatsen der hvor mye belønning man egentlig fikk”*. Marte har bestandig likt skolen, men i tredjeklassen etter at hun var blitt syk, begynte hun å grue seg til å gå dit. Hun fikk kyssesyken i løpet av andre året da hun var på utveksling i Australia. Da hun begynte tredjeåret, opplevde hun at lærerne og rektor ikke trodde på at hun var syk. Dette til tross for at hun gjentatte ganger leverte legeerklæring og hadde foreldrene med på møte hos rektor. Når det gjelder foreldresamtaler, har skolen tradisjonelt sett hatt ansvaret for å innkalle til slike samtaler. Skolen har hatt regien og tatt styringen, og læreren har ofte hatt den dominerende rollen i samtalen. I relasjonspedagogikk (Spurkland, 2011) er samarbeid med hjemmet en grunnpilar. Foreldresamtalen må derfor bli sett på som en positiv relasjonsbyggende kontaktsamtale og tillagt avgjørende betydning. I Martes tilfelle hjalp det ikke at foreldrene var med på samtalen med skolen. Kanskje fordi foreldrene tok initiativet og ikke skolen? Hun fortalte meg følgende:

Husker vi var i møte med rektor og lærerne tre ganger på grunn av at de ikke trodde på at jeg var syk, jeg hadde kyssesyken. Så dro jeg til legen en gang til og fikk han til å skrive mer utfyllende, men det var fremdeles ikke godt nok. Det finnes en grense hvordan du oppfører deg og går frem. Og når foreldrene dine kommer og sier at du er syk til dem, og de fortsatt ikke klarer å ta det inn.

Viktigheten av foreldreinvolvering ble også nevnt i evalueringen i Satsingen mot frafall (Buland & Havn, 2007). Her ble det påpekt av foreldre er et sentralt ledd i nettverket rundt eleven, derfor vil tiltak som kan bidra til økt foreldreinvolvering være sentral.

Lærer og elev relasjonene vil både bli påvirket av, og selv påvirke skolens mer overordnede kultur. Skolekulturen på den enkelte skole har utviklet seg over lang tid og består av ett sett verdier, forestillinger og tradisjoner, noe som virker inn på hvordan elevene fungerer på skolen (Barr, 2011 referert i Drugli, 2012). Måten Marte ble behandlet på, påvirket henne i negativ retning. Hun har alltid likt å være på skolen og sa: *”Tredje året var ikke noe særlig. Jeg skjønnte ikke hva som skjedde, jeg elsket jo å være på skolen”*. På spørsmål fra meg om hvorfor hun trodde de oppførte seg sånn mot henne, sa hun: *”Mange folk misbruker jo det, så kanskje de trodde at jeg var en av dem. At jeg rett og slett bare skulket skolen”*. Som følge av sykdommen ble det en del fravær

fra skolen. På grunn av dette opplevde Marte blant annet at lærere og rektor gjorde narr av henne bak hennes rygg:

Jeg fikk vite at de hadde sånne lærermøter i kantina etter skoletid, og at de hadde flirt av meg og snakket om meg. Så jeg tok det opp med rektor, men han nektet alt. Senere når vi satt i møte tilsto han alt og sa at de hadde gjort det og at de hadde tatt feil og beklaget.

Ulike skolekulturer kan for eksempel handle om hvorvidt det er legitimt i kollegagruppen å snakke negativt om en elev i alles påhør. Eller at normen er å ta slike diskusjoner i et mer lukket fora, av respekt for eleven det gjelder. Hvis skoler ”tillater” at man snakker om sin frustrasjon over enkeltelever så alle kan høre det, er det lett for at flere lærere får en negativ relasjon til eleven. Skolens verdier er viktige for klimaet på skolen, og også for relasjonen mellom lærere og elever (Drugli, 2012). Dette kan sees i sammenheng med pedagogisk dannelse, hvor dannelse innebærer respekt for medmennesket, og krenkelser av menneskeverdet vil aldri kunne aksepteres ut i fra en slik forståelse (Arneberg, 2008). Etter min mening, ble Martes menneskeverd krenket av både lærere og rektor i dette tilfellet. Det er ikke utelukkende den enkelte lærers ansvar å utvikle gode relasjoner mellom seg og elevene. Det er skolens ledelse som har ansvar for å fremme en kultur som bidrar til at elever blir møtt med engasjement og respekt av lærere (Drugli, 2012). Dette ansvaret er også nedfelt i den generelle delen av læreplanen: ”Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike” (s.3). Ser jeg dette i sammenheng med relasjonsledelse nevnt i teoridelen, virker det som Marte har vært utsatt for en autoritær skolekultur, fordi det var ingen samhandling, men makt og kontroll fra lærere og rektor (Spurkeland, 2011).

Marte opplevde i tillegg at lærere var spydige med henne når hun spurte om noe i timene:

Jeg slet ganske mye i mattetimene, mye fordi jeg ikke torde spørre om hjelp. For eksempel, spurte jeg et spørsmål i naturfagtimen som var ganske åpenbar, men sa det bare for å få det bekreftet. Så sier han at ”det er det smarteste du har sagt i hele år”. Da ble det liksom sånn, da tør man jo ikke si noe, vil jo ikke føle seg dum.

4.2.8 Læring som emosjonell komponent

Hatties (2009) forskning viser at læring har en sterk emosjonell komponent og relasjonen mellom lærer og elev avgjør om eleven viser positiv oppmerksomhet. Kontakten mellom lærer og elev må innebære en gjensidig tillit som gjør at elevene tør spørre når det er noe de ikke forstår. Tillit er selve kjernen i relasjonen. Læringen er avhengig av at eleven har både evne og mot til å si fra om egen forståelse, spesielt hvis forståelsen ikke er god. Svikter tilliten til læremesteren, vil læreprosessen forstyrres. Går tryggheten over til frykt for læreren, stopper hele læreprosessen opp (referert i Spurkeland, 2011).

Det var flere av informantene som fortalte at de opplevde at lærere ga uttrykk for at de ikke likte dem, noe som også var gjensidig i enkelte tilfeller. Frida sa følgende om dette: ” *Norsklæreren likte meg ikke, det har hun på en måte gjort veldig klart. De aller fleste elsket henne, men jeg trivdes ikke med henne*”. Synnøve opplevde noe av det samme:

Det er veldig demotiverende sånn som jeg hadde en lærer i to fag som var veldig sånn, han likte meg ikke i det hele tatt. Det merket jeg, han var ganske klar på det. Men, det var veldig få som likte han. Uansett hvor mye jobb jeg la i det, fikk jeg aldri mer enn 4 i det ene faget og 2 i det andre.

Hun sa også noe som er i tråd med relasjonspedagogikk, i henhold til en av de tre grunnleggende premissene i teoridelen, om at barn og unge lærer best fra- og sammen med personer de liker (Spurkeland, 2011): ”*Det er helst i de timene der du har lærere som du føler at jeg liker læreren og læreren liker meg, som du faktisk gjør ditt beste i*”. Det er ikke gitt at man liker alle mennesker man møter, dette gjelder også for læreren. Det vil alltid være noen elever lærere ikke går like godt sammen med som andre. En relasjonskompetent lærer vil likevel være bevisst sitt ansvar å prøve å skape en positiv relasjon til hver enkelt elev, ellers får det negative konsekvenser for læring og trivsel. Dette er det andre premisset i relasjonspedagogikk (ibid.).

Her ser vi at elevene selv er aktive partnere når relasjonen mellom dem og lærere etableres. I tillegg til kjennetegn hos læreren, vil den enkelte elev bringe med seg væremåter og holdninger som gjensidig vil påvirke hvordan relasjonen utvikler seg (Drugli, 2012). Som nevnt, opplevde Henning en lærer som uttrykte raserianfall og hengte ut elever i klassen. Elevenes temperament viser seg også å være en faktor som

har stor betydning for relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. De elever som har størst sannsynlighet for å etablere positive relasjoner til lærere, er de som har et enkelt og positivt temperament (Myers & Pianta, 2008 referert i Drugli, 2012).

Det var kun Tommy av mine informanter som nevnte noe om sitt eget temperament. Han hadde aggresjonsproblemer på grunn av sin tøffe oppvekst med vold, seksuelt misbruk og narkomane foreldre. Han fortalte at han ikke hadde spesielt god kjemi med noen lærere, og han provoserte flere av dem med sin væremåte. Han fortalte også at han hadde problemer med autoriteter. *"Jeg nøyer meg ikke med at det bare er sånn, men jeg kan være veldig sånn på for å hente inn mer. Jeg kan virke litt arrogant. Flere lærere satte ikke pris på dette."* I en naturfagtime holdt Tommy et foredrag om planter og kjemiske stoffer. Læreren oppfattet at han forfeftet at cannabis og amfetamin skulle bli lovlig i Norge: *"Hun likte det svært dårlig. Etter det så var det veldig sånn, vi ble aldri venner igjen, på en måte"*. Tommy viser med dette at han ikke var en lett elev å ha med å gjøre, noe som påvirket hans relasjoner til lærere i negativ retning. Det var kun en lærer på videregående som ga han litt positiv oppmerksomhet, og det var i faget rettslære som han ble veldig interessert i. Det er dokumentert at elever som fungerer innenfor skolens rammer og forventninger, får mest positiv oppmerksomhet fra lærere og har også flest positive interaksjoner med dem. Disse elevene får mindre kritikk og negativ tilbakemelding enn elever som sliter med å finne seg til rette på skolen (Myers & Pianta, 2008; Webster-Stratton, 2005 referert i Drugli, 2012). Både Tommy og flere av de andre strevde til tider med å finne seg til rette på videregående, og opplevde da ofte negative relasjoner til lærere. Dermed bekrefter deres opplevelser de overnevnte dokumenterte funn om lærer og elev relasjonen.

Betyr dette at skolen kun har rom for de elevene som passer til skolens forventninger, møter lærere på deres premisser, er positive til alt lærerne sier og ikke forstyrrer med unødige spørsmål i timene? Dette vil ikke være i overensstemmelse med den generelle delen av læreplanen som sier at: *"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte"* (s.10).

Elever skylder ofte på læreren når de gjør det dårlig på skolen, mens lærere kan tenke at hvis bare eleven hadde oppført seg annerledes, vist mer respekt, fulgt regler osv, hadde det ikke vært problemer i forholdet dem i mellom. Utfordringen er å få læreren til å forstå at på grunn av sin rolle som lærer, er det han eller hun selv som må ta ansvar med

å tilføre det relasjonen trenger av respekt, likeverd og åpenhet når dette mangler. Dersom læreren klarer å jobbe med seg selv slik at vedkommende blir i stand til å møte eleven med de kvaliteter som savnes fra elevens side, vil det være mulig å endre negative relasjoner (Juul & Jensen, 2002). Læreren Håvard Tjora i TV-serien Blanke ark understreker dette: ”*Det er jobben min å like alle elevene mine. Hvis jeg ikke gjør det, er det mitt ansvar å gjøre noe med det*” (Drugli, 2012: 38). Sett i lys av relasjonskompetanse, innebærer dette å være bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og dermed kunne tilpasse atferden til elevenes behov. For at lærere skal klare dette, må det skapes en skolekultur hvor det legges til rette for at lærerkolleger kan hjelpe hverandre til å utvikle gode og positive relasjoner til sine elever (ibid). Innimellom beskrives elever som ”vanskelige” eller ”trassige” av lærerne. Sannsynligvis er de mer tilbøyelig til å ta disse kategoriene i bruk når de er stresset og anspent. Studier viser at både pedagogene og pedagogikken endrer atferd i negativ retning i pressede situasjoner (Jensen, 2007 referert i Linder, 2012:14). Hvis den profesjonelle skifter fokus fra et ”vanskelig barn” til å dreie seg om en ”vanskelig relasjon”, øker det pedagogiske spillerommet. Dette vil føre til at den profesjonelle ser seg selv både som en del av problemet og som en del av løsningen (ibid).

4.2.9 Læreren som yrkesutøver

Som nevnt, står det i St.meld. nr 11 (2008-2009) at regjeringen satser på læreren. Det er ulike mennesker som vil bli lærere, akkurat som elevene har ulike forutsetninger og interesser. På bakgrunn av dette, ønsker regjeringen en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudenter er forskjellige, med fokus på at de skal utvikle sine styrker på en god måte. Regjeringen ønsker også å styrke lærerrollen for å kunne skape en læreridentitet som bringer skolen framover. Lærerrollen forutsetter en solid kompetanse på flere områder, blant annet etikk, fag og grunnleggende ferdigheter, pedagogikk, fagdidaktikk, ledelse og læringsprosesser samt samhandling og kommunikasjon. Dette viser at i tillegg til faglig kompetanse, trenger læren lederegenskaper og evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevenes forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensial, i tillegg til å bidra til et profesjonelt fellesskap. Læreren må også kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling. Dyktige lærere utvikler seg faglig og personlig gjennom hele yrkeslivet.

Her ser vi at regjeringen er opptatt av å ta hensyn til lærernes forskjellighet i utdanningen. I det Spurkeland (2011) kaller relasjonspedagogikk, er han opptatt av hvordan man kan sikre at de rette menneskene velger læreryrket. Han mener at pedagogen må stilles krav til, både som menneske og påvirker, fordi skolen står og faller på pedagogens kvaliteter. Spurkeland (ibid) mener at lærerens faglige kvalifikasjoner bare er en av de kompetanser en lærer trenger for å møte og lede unge mennesker. Hans utgangspunkt er at pedagogens relasjonskompetanse står i sentrum i dette yrket, fordi læreren profesjonaliseres gjennom å utvikle sin relasjonskompetanse. Spurkeland har bakgrunn som lederutvikler, og mener læreren må betraktes om leder og ha de kvalifikasjoner som gjør at mennesker ønsker å bli ledet av vedkommende. Lærerens fleksibilitet og forandringsevne vil mer enn tidligere avgjøre om den enkelte klarer seg gjennom yrkeslivet. Mye av dette er i samsvar med regjeringens st.meld. nr. 11 nevnt over.

Lærer og elevrelasjoner har et stort potensial ved at læreren styrker både sin relasjonskompetanse og sin evne til samhandling. Elevens læring reguleres i stor grad gjennom kvaliteten på relasjonen til læreren. Lærere har tradisjonelt hatt en høy grad av privatpraktisering i klasserommet, men som nå er i ferd med å endres gjennom nye krav til samarbeid og teamorganisering. Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring (2003-2004), peker på effekten av flere læringsfremmende tiltak: *”Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler bedre tilpasset opplæring”* (Spurkeland, 2011:65).

Synnøve hadde en uttalelse som gjenspeiler alle mine informanters syn på hvordan lærere skal være: *”Når du velge å bli lærer, så blir du ikke bare lærer, du blir nesten mamma eller pappa for den klassen og”*. En yrkesutøver må beherske et stort repertoar av ferdigheter innenfor det feltet han eller hun arbeider. Faglighet i yrker som innebærer å hjelpe andre, er knyttet til kompetansen som utvises i relasjonen. Å være relasjonskompetent for en lærer, betyr måten han eller hun legger til rette for at elevene blir sett og forstått, og hvordan han eller hun samhandler med dem og systemet rundt for å sikre at de får det utbyttet av skolegangen de skal ha. Gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt må læreren samhandle på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene. Dette kan være avgjørende for den enkelte elevs faglige og personlige utvikling. For å kunne få til dette må læreren reflektere over hvem han eller hun selv er og hvordan egne erfaringer og forutsetninger spiller inn i møtet med den andre (Aubert

& Bakke, 2008). En dame som har skjønt dette, er lærer og leder av sosialistisk ungdom, Mali Steiro Tronslien (2009) som skriver i sin blogg: ”Å være lærer er det morsomste jeg har gjort! Som lærer kan man utgjøre en forskjell i mange menneskers liv, og gjøre verden til et litt bedre sted. Det er et supert yrke”. Evnen til å lære av erfaring og beholde gløden mens man er undervisning kan være en utfordring både for lærerstudenter og den erfarne yrkesutøver, hevder Aubert & Bakke (2008).

Imsen (2005) skriver at etter hvert som kravene til skolen har endret seg, har også lærernes oppgaver endret seg. Å være en god lærer krever derfor både faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner. Hun er inne på det samme som Aubert og Bakke (2008), når hun mener at det å ha omsorg for elevene, det vil si å respektere hver enkelt som en person med verdighet og ha evnen til å sette seg inn i hvordan de oppfatter omverden, kanskje er en av de viktigste forutsetningene for å kunne skape en meningsfylt undervisning. Hun sier videre at hun av og til kan høre lærere si at «*jeg er i skolen for å undervise fagstoff, ikke for å være sosialkurator!*» Denne holdningen mener Imsen ikke harmonerer med de mange oppgavene skolen har.

En som er helt uenig med Imsen i dette, er Jonas Frykman (2005). Hans forskning peker på at skolen har mistet sin evne til å gi elevene tro på fremtiden og dermed mulighet for sosial mobilitet. Han hevder at vi står overfor en dramatisk endring av skolens kultur, når skolen er begynt å bruke terapeutiske verdier som at eleven skal lære seg selv å kjenne. Han problematiserer det forhold at undervisningen er blitt mer personorientert mot det nære og individuelle. Dagens skole er ikke bare innrettet på kunnskapsformidling, men den ivaretar også oppgaver som ligger i å forme og støtte elevenes identitetsarbeid. Hvor skolen før strebet etter å få elevene til å bli *noe*, er bestrebelsene i dag å gjøre elevene til *noen*. Frykman vil ha den tradisjonelle skole med synlige disiplin og maktanvendelse, fordi han mener den føder en fruktbar motstand og en overskridende innsikt hos elevene.

Her ser vi to forskjellige syn på hvordan skolen skal undervise elever, noe som har stor betydning for elevenes læring og trivsel. Mine informanter hadde det best på skolen når de ble sett og forstått av læreren, når de fikk hjelp til å forstå det de ikke forsto, når læren oppmuntret dem og hadde en undervisning hvor de selv fikk være aktiv. De ønsket seg lærere som viste dem omsorg og tillit, og dermed støtter de Imsens syn. Frykman forfekter en et syn hvor lærere skal formidle kunnskap på en autoritær måte.

Dette kan sees i sammenheng med relasjonspedagogikk under temaet relasjonsledelse, hvor det skilles mellom administrasjon og ledelse (Spurkeland, 2009 referert i Spurkeland, 2011). Her er ledelse individorientert og har relasjonell påvirkning, noe som støtter Imsens syn. Administrasjon krever ikke relasjoner og handler om styring av mennesker, som er i samsvar med Frykmans syn (ibid).

I utvikling av profesjonell yrkeskompetanse, hevder Aubert & Bakke (2008) at det er viktig at man kan se på egen sårbarhet som evne til å la seg berøre både kroppslig og følelsesmessig i relasjonelle møter. Det er mye følelser i et klasserom, noe mine informanter bekrefter dette gjennom uttrykk som ”jeg ble kjempelei meg”, ”det var flaut”, ”jeg var sånn halvveis i seventh heaven”, ”det gjorde meg nedbrutt” og ”jeg elsket jo å være på skolen”. Mange av disse følelsene var det lærere som bidro til i sin tilnæringsmåte. Lærerne viste også sine følelser, et eksempel er Hennings lærer som hadde raseriutbrudd i timen. Det er den subjektive oppfatningen vår som skaper grunnlag for våre handlinger, og de emosjonelle aspektene er viktige i den offentlige omsorgs- og oppdragelsesoppgaven. Den profesjonelles følelser er dermed sentrale i det pedagogiske arbeidet, men følelsene må aldri være private eller ukontrollerbare (Linder, 2012). Læring har en sterk emosjonell komponent, og vi lærer best og mest gjennom motiverende møte med lærestoffet. Emosjonell modenhet handler om vår kunnskap om og innsikt i menneskers følelsesliv. Dette har vesentlig betydning for alle som jobber med mennesker. Den sensitive, omsorgsfulle, empatiske, emosjonelt intelligente og relasjonskompetente læreren vil på sikt være den som lykkes best i å håndtere unge mennesker. For å sikre at de rette kandidatene blir lærere, bør kanskje lærerutdanningen innføre en kvalifiserende test på emosjonell modenhet? (Goleman, 2002 referert i Spurkeland, 2011).

En studie viser at lærere med mer enn syv års erfaring rapporterer oftere at negative følelser kommer til uttrykk i negativ atferd i samspill med eleven enn de med færre enn syv år (Stuhlman & Pianta, 2001 referert i Drugli, 2012). Det har muligens større sammenheng med hvorvidt læreren er sliten i jobben sin enn antall års erfaring. Det kan også tyde på at ved flere års erfaring forsvinner det filteret som kan hindre at negative tanker omgjøres til negativ atferd. Lærernes relasjonskompetanse vil aldri bli ferdig utviklet, det er noe han eller hun må forholde seg til gjennom hele yrkeskarrieren. Derfor er det viktig for lærere å reflektere over sin egen rolle i elevenes læringsprosess. Relasjonskvalitet må derfor gjøres til et vanlig tema kollegaer i mellom (ibid).

Relasjonen mellom lærer og elev har lenge vært et underfokusert tema i pedagogikken mener Drugli (2012). Fordi det er personlig og emosjonelt betinget, er det vanskelig å snakke om. Det er enklere å vektlegge andre områder når man snakker om læring og undervisning. Relasjonen mellom lærer og elev er påvirkbar i positiv retning. Hvis lærere har kunnskap og vilje, har de gode muligheter til å videreutvikle sine relasjoner til elevene (Nordahl, 2012 referert i Drugli, 2012). Et sentralt element i dagens skole er økt press om resultatansvar kombinert med intensivering av arbeidet, noe som har ført til et behov for lærere å framstå med en perfekt fasade (Hargreaves, 1994 referert i Arneberg, 2008). Antakelig har tradisjonen med den privatpraktiserende lærer i et lukket klasserom bidratt til å fastholde dette behovet. En praksis med fokus på team og kollegaveiledning vil muligens bidra til å redusere dette behovet (ibid). En lærer kommenterer dette slik:

Jeg har alltid vært skoleflink. Både i grunnskolen, gymnasen og på lærerhøgskolen. Det har vært viktig for meg å vise at jeg mestrer skolen også som lærer. Utad har jeg behov for bekreftelse på at jeg er en dyktig lærer. Skulle noen pirke bort i dette, vil de på mange måter pirke bort i et sentralt fundament i min egen selvforståelse (ibid:18).

Å være lærer er en meget kompleks og krevende jobb. Arneberg (2008) skriver at psykiater Tollak Sirnes mener at læreryrket er et umulig yrke. Han sier ikke dette for å skremme noen fra å bli lærer, men han har til hensikt å beskrive det totalengasjementet yrket krever og som aldri gir utøveren fred. Det er alltid noen som skulle hatt mer omsorg eller mer oppmerksomhet enn det de klarte å gi dem. Den slengbemerkningen var kanskje ubetenksom å komme med, selv om det stoppet pratingen der og da. Alt dette gnager på lærerens samvittighet og mange spør om de noen gang blir gode nok (Bergem, 1998 referert i Arneberg, 2008). Måten lærere fungerer på, får betydning for elevene både her og nå og videre fremover. Dette betyr at lærere ikke kan tillate seg å ha en dårlig dag på jobben, det vil lett gå utover en eller flere elever. Det stilles mange ulike krav til lærere på mange områder i dag, og da kan man forstå at noen kan finne det vanskelig å rette fokuset mot relasjonsnivået. Uansett om lærerne fokuserer på dette eller ikke, vil relasjonene til elevene være der. Fordelen med å vektlegge dette, er at gode relasjoner fremmer samarbeidsorienterte og motiverte elever, og vil derfor også gjøre lærernes jobb både hyggeligere og enklere (Drugli, 2012).

Relasjonskompetanse har som mål å gjøre elevene selvledende gjennom en coachende lederstil. Dette vil utfordre lærerens lederegenskaper gjennom møte med elevene. Ingen kan bli gode lærere på grunnlag av sitt talent og utstråling alene. Alle som praktiserer læreryrket må finne seg i å jobbe hardt for å innfri (Spurkeland, 2011).

4.2.10 Oppsummering av elevenes opplevelser i forhold til lærere

I denne delen har jeg belyst elevenes opplevelser i forhold til lærere. Elevene kommer på skolen med ulike forutsetninger og behov, noe de forventer at lærerne skal ta hensyn til. Mine empiriske bidrag viser at *måten* lærere møter og behandler elevene på, har mye å si for deres læring og trivsel. Dette bekreftes også av forskning (Hattie, 2009 referert i Spurkeland, 2011) som konkluderer med at kontakten og interaksjonen mellom lærer og elev er noe av læringens viktigste grunnlag. Denne kontakten innebærer gjensidig tillit som gjør at de gjennom dialog finner gode læringsstrategier. Det er lærerens oppgave å skape gode relasjoner til hver enkelt elev, slik at læringsutbyttet blir optimalt. For at lærerne skal klare denne oppgaven, må de bli kjent med den unike eleven for å kunne tilpasse opplæringen. I tillegg er det viktig for lærerne å få kunnskap om elevenes oppatninger og opplevelser på skolen (Nordahl, 2010). I den påfølgende delen vil jeg se på hvilke konsekvenser disse opplevelsene med lærerne har hatt for mine informanter i forhold til motivasjon, læring og mestring.

4.3 Konsekvenser av elevenes opplevelser med lærere

4.3.1. Elevenes utvikling

Informantene sitter igjen med både positive og negative opplevelser fra årene på videregående, noe som har påvirket deres trivsel, læring og motivasjon. Ifølge generell del av lærerplanen har skolen tatt på seg ansvar for å lære elevene å mestre de utfordringene de møter: ”*Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*” (S.2). Som jeg tolker dette, handler det ikke bare om å hjelpe elevene til å mestre det faglige, men også selve livet. Å mestre livet betyr ifølge Spurkeland (2011:36) å ha en god balanse mellom tilfredsstillelse av egne behov og støtte og hensyn fra andre. Å få til en bedre livsmestring er det overordnede målet for relasjonspedagogikk, mener han. Måten mine informanter har blitt møtt på av lærere, har ført både til mestring og maktesløshet. For å

få et helhetlig bilde av deres opplevelser på skolen, må dette sees i sammenheng med hjemmeforhold og venner.

Jeg er opptatt av å se mennesket i et helhetlig perspektiv. Vår utvikling avhenger både av det individuelle, det kulturelle og det sosiale. Vi blir påvirket av alle miljøene vi ferdes i og alle relasjonene vi inngår i. Skolen er en viktig sosialiseringarena, og menneskene vi møter der vil i stor grad være med å forme vår selvoppfatning, læring, mestring og prestasjoner. At andre støtter og bekrefter oss er nødvendig for at vi skal kunne utvikle oss og føle mestring. Vårt sosiale miljø og kulturelle tilhørighet vil både begrense oss og frigjøre oss (Wormnes & Manger, 2005).

For å kunne forstå en elevs situasjon, krever det at man tar i betraktning hele det komplekse samspillet i oppvekstmiljøet, både eleven som person, familiesituasjonen, nærmiljø, fritidsaktiviteter og venner og samspillet mellom dem (Imsen, 2005). Informantene mine kom på videregående med ganske ulike erfaringer, noe som påvirket deres holdninger, handlinger og oppfatninger. Jeg vil benytte meg av Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell for å nå utover et individperspektiv på mestring (Heggen, 2007). Bronfenbrenner understreket betydningen av å se et barns utvikling i et helhetlig perspektiv, både oppvekstmiljø, de biologiske faktorene og den psykologiske utviklingen. Innenfor hans mikrosystem finner vi informantenes nettverk av relasjoner som familie, venner, skole (Imsen, 2005). Dette kan sees i sammenheng med primærrelasjoner i relasjonspedagogikk. Bronfenbrenner (2004) mener at disse nærhetsprosessene er en grunnleggende forutsetning for all utvikling. Skolen og foreldrene står sentralt i disse nærhetsprosessene (referert i Spurkland, 2011).

I mikrosystemet studerer man barnet i miljøene hver for seg. For å få et innblikk i informantenes liv og de erfaringer de bringer med seg på skolen, har jeg kort beskrevet deres historier i begynnelsen av denne empiri og drøftingsdelen. Å bedre et barns utvikling i det ene miljøet, vil kunne bidra til at barnet fungerer bedre i et annet miljø. Det er derfor viktig å se helheten og samspillet miljøene imellom. Et eksempel på dette er Synnøve som slet med hjemmeforholdene da hun gikk på videregående, og en periode var det riktig ille. Hun sa:

Hjemme var det ingen som så meg, og på det tidspunktet var det ingen som så meg på skolen heller. Jeg følte meg veldig i bakgrunnen og oversett. Følte meg

som en statist i mitt eget liv, liksom. Det var ingen som tok seg tid til meg. Når jeg i tillegg skulle slite med depresjoner, så stakk jeg hjemmefra en helg.

Mestring handler ikke bare om individuelle egenskaper, men også om ressurser i miljøet i form av blant annet støttespillere (Heggen, 2007). Synnøve var deprimert som følge av mobbing på barneskolen og tanten som ødela familielivet. I tillegg opplevde hun at hun ikke fikk hjelp eller ble sett på skolen. Alt dette ble en stor påkjenning for henne.

Hvordan man mestrer påkjenninger og stressende situasjoner, kommer an på hvordan omgivelsene reagerer (ibid). Da ingen støttet henne, mestret hun ikke situasjonen og stakk hjemmefra for å få oppmerksomhet. Senere i skoleløpet, følte hun derimot at ni av ti lærere så henne og fulgte henne opp: ”Jeg fikk 6 på den første matteprøven”, og ”jeg ville være på skolen fordi jeg fikk til”. Når lærerne hjalp henne til å forstå det hun ikke forsto tidligere, følte hun mestring. Mestring handler om og få til noe på egenhånd, om å takle stress, men med støtte fra andre slik at man kommer seg videre på en god måte (ibid). Etter dette ble skolen Synnøves fristed, men følte det var greit nå å være hjemme også selv om det fortsatt var preget av kaos. Dette bekrefter at det å påvirke noen i positiv retning i det ene miljøet, bidrar til at man også får det bedre i et annet.

I mesosystemet studerer man disse miljøene samtidig for å få fram samspillet mellom dem. Elevene tar med seg erfaringene hjemmefra til skolen og motsatt, som bidrar til å prege deres hverdag i forhold til motivasjon, læring, selvoppfatning og mestring. Det er viktig for en lærer å forstå hvorfor en elev sliter i fag, eller sitter på gangen og gråter, for å kunne legge til rette undervisningen. Ifølge Spurkeland (2011) vil et relasjonskart over hver enkelt elev være kontaktlærerens verktøy i dette arbeidet. For å kunne lage dette relasjonskartet, må han vite noe om elevens hjemmeforhold og venner.

Kontaktlæreren må hele tiden ha oversikt over elevenes totale bilde av primær- og sekundærrelasjoner, og må ha som mål å bli alle elevers primærrelasjon. Dette fordi elever som har sine primærrelasjoner knyttet til mennesker utenfor læresituasjonen, ofte føler at skolen er lite meningsfull. Da er sannsynligheten stor for vantrivsel, sabotasje og frafall, fordi identifikasjonen med skolen blir borte (ibid).

For Tommy var dette tilfelle. Han kom til videregående preget av en tøff oppvekst med narkomane foreldre, hadde opplevd fysisk vold og blitt seksuelt misbrukt, noe som førte til aggresjonsproblemer og vanskeligheter med autoriteter. Han hadde også lese- og

skrivevansker. Han følte seg rotløs og uten spesiell tilhørighet. Han fortalte at han brukte å være med bestemoren på jobb, noe som kan belyse hans mangel på tilhørighet:

Sånn som når hun hadde meg med på turer med kreftsyke barn, så husker jeg at det var veldig rart å komme dit fordi alle var skallet. Jeg var den eneste med hår. Du tok deg selv i å ønske at du også var skallet, så du hørte til en plass.

Tommy hadde trengt å bli møtt av lærere som anerkjente han og fikk han til å føle tilhørighet til skolen. Istedenfor fikk han oppleve lærere som ikke hadde tro på han, noe han fikk høre alle årene han gikk på videregående. Selv om han klarte seg relativt bra på skolen, førte lærernes slengbemerkinger til at han også mistet troen på seg selv, og hadde mange tanker om å slutte. Tommy følte seg som en avviker, ikke på grunn av egne prestasjoner, men på grunn av det negative budskapet han hele tiden mottok fra lærere. Han ble stempelet av skolen, noe som fikk konsekvenser for hans selvoppfatning (Imsen, 2005). Han følte seg mindreverdige og hadde tanker som: ”*Det her har jeg ikke hodet til*”. Han følte seg som en skoletaper, og skoletapere blir ofte lett skoleskulkere (ibid). På grunn av at Tommy ble nedverdiget av lærere, unngikk han skolen fordi han ikke følte seg hjemme der. Dette hemmet hans læring. Den negative ”merkelappen” lærerne ga han, bidro til å begrense hans mulighet til endring (Imsen, 2005). Ved å styrke elevens tilhørighet og kompetanse, øker hans egenverd ifølge Germundsson (2012).

Det neste systemet i Bronfenbrenners modell er eksosystemet. Her er det de ulike samfunnskonstellasjoner som påvirker barnet, men som det ikke er direkte involvert i (Imsen, 2008). Det kan være en beslutning skolen tar som påvirker elevene, eksempelvis Tommys opplevelse om at skolen hadde bestemt at deler av undervisningen skulle være nettbasert, uten lærere. Dette førte til mye støy og ukonsentrerte elever. Skolen skal legge til rette for et optimalt læringsmiljø for hver enkelt elev. Her lå ikke forholdene til rette verken for læring eller mestring, og han følte at han ikke fikk til. Dette medførte at han var nær ved å slutte. Tommy ble ”offer” for den strukturelle dimensjonen i myndiggjøring, fordi han måtte forholde seg til barrierer, maktforhold og samfunnsstrukturer som bidro til å opprettholde ulikhet og manglende mulighet til å ta kontroll over egen læring (Wormnes & Manger, 2005).

Når det gjelder makrosystemet, er det overbygninger på samfunnsnivå. Politiske beslutninger hvor skolen skal fremme felles verdier og ideologier hører hjemme her. For

å vise hvordan alle systemene er i gjensidig påvirkning av hverandre, tar jeg utgangspunkt i et eksempel nevnt i første del av drøftingen om at lærerne er meget misfornøyd med elevenes innsats (Bergesen, 2006). Utdanningssystemet (makro) er preget av en kulturell aksept for manglende kvalitetssikring som igjen har ført til en ettergivenhet som undervisningsstrategi. Dette har fått lærerne til å redusere sine krav til elevene, dermed blir lærerne noen som ”gjennomfører” undervisningen og fraskriver seg sitt ansvar for elevenes læring (ibid). Elevene på sin side opplever uengasjerte og likegyldige lærere som fører til mistriivsel, manglende læring og mestring. Foreldre har lagt barnas skjebne i hendene på lærerne og stolt på at de ble godt tatt hånd om på skolen (Spurkeland, 2011). Den individuelle dimensjonen av myndiggjøring, handler om prosesser som har til hensikt å frembringe individer med selvtillit, økte kunnskaper og ferdigheter og økt kontroll over eget liv. Dette vil krever en intens påvirkning fra lærere, men i ovennevnte tilfelle, bryr ikke læreren seg om elevenes læring. Dette kan føre til det motsatte av myndiggjøring, som er maktesløshet (Wormnes og Manger, 2005).

Ifølge Bronfenbrenner er alle disse nivåene i stadig endring, og de befinner seg i et dynamisk delsystem som er i gjensidig påvirkning av hverandre. For å kunne forstå mestring, er det viktig å ha et helhetlig blikk på både de ulike nivåene og den gjensidige påvirkningen mener Heggen (2007).

4.3.2 Elevenes forutsetninger for læring

”Det finnes ikke en læringsoppgave som er så vanskelig at ikke alle kan løse den under forutseningene av at de er motivert, blir møtt med respekt av et utfordrende læringsmiljø og har et visst minimum av evner” (Raaheim, 2011:19). Raaheim har styrt sin pedagogiske virksomhet etter denne grunnleggende filosofien i mer enn 30 år på universitetet. Han mener motivasjon er det viktigste for læring. Hvis man ikke er motivert, vil læring være vanskelig, gå saktere eller kanskje være umulig. Om elevene lærer, avhenger av hvilken relasjon lærerne klarer å skape til dem (ibid). Hva elevene lærer og hvor mye, kan også komme an på hvilket syn lærere har på deres forutsetninger for å lære.

Hernes (2010) skriver i sin rapport om tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring *Gull av gråstein*, at det foreligger to motstridende tankeretninger når det gjelder de unges forutsetninger for opplæring. Det ene synet er at det meste er skrevet i

genene, enten er man evnerik eller ikke. Når det går dårlig, ligger årsaken hos eleven, og det er ingenting skolen kan gjøre med det. Myndighetene kan nøye seg med å beskrive frafall og forklare situasjonen. Det andre synet, er at alle fra naturens side er overutstyrt. I dette perspektivet er en god lærer den som får elevene til å gjøre mer enn de ante at de ville makte. Hvis elevene kommer til kort, må skolen legge tilrette for tilpasset opplæring, ikke stille diagnoser. Oppgaven for myndighetene blir da å forandre situasjonen, og få til en bedre gjennomføring. Det er det siste synet som ligger til grunn i relasjonspedagogikk. Dette kan sees i sammenheng med Jerome Bruners (1970) utgangspunkt, nevnt i teoridelen: ”*Hypotesen om at det er mulig å gi ethvert barn på ethvert utviklingstrinn effektiv undervisning i en intellektuell og ærlig form i ethvert emne*” (43). Sandra Scarr (1981) hevdet at kun 25 prosent av elevers læring er intelligens. De resterende 75 prosent er interesser, gode læringsstrategier, tidligere kunnskap, støtte fra familie og venner, motivasjon, samt støtte og følelse av akseptering og tillit i skoletiden. Ifølge Howe (1999) er ikke evne en statisk egenskap. Skolen må ha en holdning om at det ikke handler om evner *eller* anstrengelse, men må hjelpe elevene til å forstå sammenhengen mellom evner, læringsmetoder og innsats (referert i Wormnes og Manger, 2005).

Arneberg (2008) mener også at skolen bør legge til grunn en forståelsesmåte om at menneskelig utvikling er et resultat av samspillet mellom individ og miljø. I undervisningen bør man betrakte elever som subjekter som selv er aktive i læringssituasjonen og som selv er med å skape ny kunnskap sammen med læreren. Dette gir rom for meningsfylt undervisning både for lærere og elever. Undervisning er ikke dressur, men en mulighet for å styrke elevenes selvstendighet og frihet til selv å kunne styre sitt liv. Når mine informanter beskrev trivsel, motivasjon og god læring, var det alltid i samhandling med lærere og medelever. Det som gikk igjen var at de lærte best når de selv fikk være aktiv i undervisningen; å diskutere sammen med noen de liker, engasjerte lærere som motiverte til gode diskusjoner i klassen, gruppearbeid og kreative oppgaver. Motivasjon blir som oftest sett på som noe individuelt og ikke som en mellommenneskelig aktivitet. Men, motivasjon blir i stor grad mobilisert mellom mennesker. Hvilken motivasjon vi har til noe, vil avhenge av hvilken motivasjon vi forestiller oss at våre samhandlingspartnere har mener Wadel (2005). Synnøve var inne på dette tema flere ganger i løpet av intervjuet, og hun ser også på motivasjon som noe relasjonelt. På spørsmål om hva som må til for at hun skal trives, sa hun: ”*Det må være*

andre som er like motivert som deg". Her snakket hun om sine medelever, men hadde også et par uttalelser om lærerne: *"At noen har troen på meg, det er veldig viktig i forhold til motivasjon. Og "lærerne i fag er motivasjonspunkt nummer en, i hvert fall for meg"*. Det er i gode samarbeidsrelasjoner vi lærer og presterer best, og myndiggjøring fremmes. Begrepet selvillit uttrykker hvilken makt og selvbestemmelse individet har over sine ferdigheter og livssituasjon. Selvtilliten vil her synliggjøre myndiggjøringsprosessen. Høy realistisk selvillit er en forutsetning for mestring både i øyeblikket og forventninger om framtidige prestasjoner og mestringserfaringer (Wormnes & Manger, 2005).

Lærere må nå ta inn over seg hvor viktig det er for elever at de klarer å skape gode samarbeidsrelasjoner. Flere studier har vist en sammenheng mellom selvoppfatning og prestasjoner. Men, det er en diskusjon angående retningen. Den klassiske "høna og egget" har praktisk betydning her. Mange intervensjonsprogrammer i skolen er basert på at det er selvoppfatningen som påvirker prestasjonene, og derfor må selvoppfatningen styrkes (Shavelson & Bolus, 1982). Den amerikanske sosialkognitive teoretikeren Albert Bandura vektlegger at en positiv selvoppfatning bygges opp igjennom å gi en person autentiske mestringsoppgaver (Bandura, 1997). Dette betyr mestringsopplevelser direkte knyttet til faget eller aktiviteten man ønsker å styrke (referert i Wormnes & Manger, 2005). Dette kan bekreftes igjennom Synnøves opplevelser i matematikk. Hun strøk i førsteklassen på videregående og fikk 6 etter at hun fikk hjelp fra lærerne. Hun fortalte meg dette:

Å gå fra stryk til 6 sier jo litt om hvor mye læreren har å si for din motivasjon i faget. Og det skal sies at jeg aldri har hatt en lærer som har vært så glad i sitt fag som matematikk, liksom. Der fikk jeg masse oppmuntring.

Her fikk Synnøve masse oppmuntring fra en lærer som var viktige for henne. For at tilbakemeldingene skal angå selvbildet vårt, må det være såkalte "signifikante andre" som gir oss dem (Imsen, 2005). Hun uttrykte sin mestring på denne måten: *"Jeg var sånn halvveis i seventh heaven, altså!"*.

4.3.3 Et helsefremmende perspektiv i skolen

"Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova 2002 § 9a-1).

Relasjonspedagogikk har som hensikt å oppdage forskjelligheten hos barn og unge for å tilpasse opplæringen. Mangfoldet er vår tids svar på integrering og inkludering, og kalles for berikelsesperspektivet (Befring, 1997). Ulikheten sees her på som styrke og muligheter, ikke som svakheter og hindringer (referert i Spurkeland, 2011:70).

Forskning viser at blant de som ikke har fullført videregående opplæring, er det en påfallende stor andel arbeidssøkere, uføretrygdede og sosialhjelpsmottakere, noe som påfører samfunnet store kostnader (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009). Flere av mine informanter har vært i faresonen for å bli frafallselever. Måten lærere har møtt dem på har vært med å bidra til disse tankene. At læreren klarer å skape positive relasjoner til elevene, er ikke bare viktig for elevenes trivsel og læring, men også for at de skal fullføre videregående. Som nevnt, lærer barn og unge best fra og sammen med personer de liker (Spurkeland, 2011). Bronfenbrenners setning: "*Somebody's got to be crazy about that kid!*" (Bronfenbrenner, 1976 referert i Gulbrandsen, 2006), finner jeg relevant her. Lærernes jobb er å ha et godt forhold til alle elever. Har de ikke det, har de likevel et ansvar for å gjøre noe med dette (Drugli, 2012). Høy faglighet og god trivsel er hverandres forutsetninger. Barnets utvikling skjer i relasjonelle forhold, og barnet er i faresonen for feilutvikling hvis de møtes med negativitet og pessimisme. Den nære profesjonelle kan i denne sammenhengen være en "pedagogisk lykketyv" hvis han eller hun har fokus på barnets feil og mangler og overser barnets behov for å bli anerkjent. Forskning (Knoop, 2002) dokumenterer at glade barn lærer bedre (referert i Linder, 2012). Barn er avhengige av glede for å trives og utvikles, og gleden i læringssituasjonen skal derfor ikke undervurderes. Skoler som ikke skaper glede, har misforstått sin rolle mener Spurkeland (2011).

Mange av mine informanter opplevde lærere som "pedagogiske lykketyver". Tommys erfaring viser at lærerne var mest opptatt av hans feil, fordi de hele tiden kom med slengbemerkinger om alt han ikke fikk til. Dette medførte at han mistet troen på seg selv. Synnøve opplevde blant annet at en lærer hengte henne ut i hver time på grunn av hennes kristne tro. Det stresset førte til at hun ble nedbrutt og syk. Marte erfarte lærere som ikke trodde på at hun var syk og gjorde narr av henne. Hun er en person som likte å være på skolen, glad i mennesker og likte å slå av en spøk, samtidig som hun tålte en spøk tilbake. Etter at hun ble syk endret det seg. Hun sa: "*Når jeg har vært syk i en uke og kommer tilbake på skolen og er klar, så få man noe slengt, så er man nede igjen*". Hun skulle ønske at lærerne hadde trodd på henne og hjulpet henne så hun hadde

sluppet å være redd for deres ydmykkelser. Hun ønsket bare å bli behandlet med respekt. Lærerne bidro til å ødelegge hennes glede ved å gå på skolen og påvirket hennes tanker om å slutte. Hun sa ” *Jeg trives best når jeg har de jeg bryr meg om rundt meg og at alle er glade og viser omtanke for hverandre*”.

Anna opplevde at lærerne ikke tok hensyn til hennes behov for tilpasset opplæring før helt på slutten av tredjeåret. Da slet hun veldig både faglig og psykisk. Dette førte til spisevegring, alkoholmisbruk og depresjon: ”*Så det var egentlig både å slutte på skolen og med hele livet da.*”. Som nevnt, har skolen forpliktet seg til å få elevene til å mestre både fag og livet. For Annas del, mislyktes skolen i dette. Det var så ille for henne en periode at hun ikke bare vurderte å slutte på videregående, men faktisk med hele livet. Her kan vi si at disse informantene opplevde lærere som hadde et problemfokus som er i tråd med sykdomsfremmede tenkning. Det viser seg at: ”*Positive relasjoner til voksne i tenårene, blant annet til lærere, øker sjansen både for positiv emosjonell fungering med mindre grad av depresjon og angst, mindre atferdsvansker og rusmisbruk og bedre skolefungering (bedre karakterer og mindre drop-out)*” (Murrau & Zvoch, 2011 referert i Drugli, 2012).

Det er bestandig en mulighet for at destruktive krefter får makt. Derfor er det viktig å gi gode mennesker makt gjennom demokratiske prosesser, og utvelgelse av våre viktigste rollemodeller i samfunnet må gjøres med omhu (Spurkeland, 2011). Vi må satse på lærere som har fokus på et helsefremmede perspektiv, de vil si å styrke elevenes gode sider istedenfor å påpeke feil (Antonovsky, 1979 referert i Germundsson, 2012). I et slikt perspektiv opplever mennesker seg verdifulle og henter fram de beste ressursene i seg, som fører til bedre faglig utbytte og prestasjoner. Det styrker ikke akkurat elevenes selvfølelse at læreren fokuserer på hans problemer (ibid). Innen ledelse snakkes det åpent om helsefarlig ledelse. Innen læreryrket er det ingen offisielle begreper som taler om helsefarlig læreratferd, selv om mange elever har hatt vonde opplevelser på skolen (Goleman, 2002 referert i Spurkeland, 2011).

Mine informanternes opplevelser med lærere har til tider bidratt til dårligere helse og påfølgende fravær. Det ble blant annet nevnt at de ble nedbrutt, fikk spisevegring, ble deprimert og syk av stress på grunn av måten lærerne behandlet dem på. Dette mener jeg understreker viktigheten av at lærere har et helsefremmede perspektiv, noe som også er tankegangen i relasjonspedagogikk. I et helsefremmede perspektiv gjøres det

en ressursanalyse av eleven for å kunne utvikle hans eller hennes vekstpotensial (Germundsson, 2012). Innenfor relasjonspedagogikk er utgangspunktet å bli godt kjent med hver enkelt elev i starten av en relasjon, for å kunne legge til rette for optimale læringsbetingelser. Læreren studerer elevens unike vesen, og ”tuner” seg inn på elevens kanal. Eleven vil merke denne interessen som anerkjennelse av sin personlighet. Dette medfører at eleven blir sett og akseptert slik vedkommende er, og ikke standardisert som en ”normalelev”. Lærerens arbeid belønnes med en bedre relasjon og eleven får høyere motivasjon og et sterkere selvbilde. Dette kan være vanskelig for en lærer som er vant til å betrakte elever som en gruppe med lærende unge mennesker, fordi det kollektive perspektivet må endres til det individuelle (Spurkeland, 2011).

Det er altfor mange personer som tror at å rette oppmerksomheten mot feil bedrer prestasjonene. Men, negativt fokus kan hindre oss i å se de positive mulighetene som ligger i situasjonen. Negativisme får ofte følelsesmessige følger som håpløshet og hjelpeløshet, noe som hindrer mestring. Hvis noen kun påpeker feil, hjelper det oss ikke til å se hvordan vi skal klare å øke prestasjonene. Negativ tilbakemelding skaper lett frustrasjon og misnøye, og motstanden til dem som gir kommentarene kan også forsterkes. Positiv tilbakemelding skaper glede, stolthet og optimisme som kan forsterke selvtilliten (Wormnes & Manger, 2005).

Når det gjaldt positive tilbakemeldinger, var det Tommy som fikk minst av dette fra lærere. På grunn av hans lese- og skrivevansker slet han faglig, mye fordi nesten alle lærere påpekte hans skrivefeil i oppgaver mer enn selve innholdet. Men, det var en lærer i rettslære som så han for den han var. Ifølge Tommy hadde denne læreren spennende og engasjerende undervisning med mange muntlige diskusjoner, noe Tommy var god på. Som følge av dette, ble han veldig interessert i faget. Læreren brukte å kaste sjokolade til de elevene som svarte og var aktiv i timene. Tommy fortalte dette etter spørsmål fra meg og hvilket fag han likte best:

Det var jo rettslære jeg mestret. Det var vel et fag der han ikke la vekt på at jeg skrev feil, eller stavet ting feil. Han sa at det hadde ikke noe betydning for min forståelse av faget. Det var ikke norsk han skulle lære fra seg. Det var vel egentlig det faget jeg likte best.

Tommy studerer jus på universitetet i dag, mye takket være denne læreren som så en flink og klok gutt bak alle skrivefeilene. Endelig var det noen som klarte å gi han

mestringsfølelse gjennom å styrke hans gode sider, fordi han så *hele mennesket* bak elevfasaden (Spurkeland, 2011). Læreren klarte å trigge frem den ytre motivasjonen fordi han fikk sjokolade som belønning hvis han var aktiv i timen. I begynnelsen var dette viktig for Tommy motivasjon. Dette kan sees i sammenheng med *situasjonsinteresse* innenfor interesseteorien (Bråten, 2002), noe som betegnes som en forbigående tilstand. Etter hvert begynte han å glede seg til disse timene, fordi læreren klarte å skape en nysgjerrighet og en *personlig interesse*, noe som regnes som relativt stabilt rettet mot fagområder (ibid). Både indre og ytre motivasjoner er sentral for læring, men den indre motivasjonen er den viktigste fordi da er selve aktiviteten et mål i seg selv (Wormnes & Manger, 2005).

Når det gjelder motivasjon, mente Vygotsky at språket er sentralt for å forstå verden. Barnets utvikling og læring avhenger av samfunnets evne til å gi barnet de symbolske og kulturelle redskapene som er nødvendig. Dette vil være under veiledning fra noen som kan mer og som hjelper barnet til å ta spranget fra tenkning som frigjør det fra ytre kontroll (Imsen, 2005). Ser man dette i forhold til det som skjer i klasserommet, handler det etter min mening om at læreren må legge til rette en undervisning med et språk som er forståelig for elevene. Språket gir også grunnlag for en god dialog med elevene, men da er det viktig at læreren har skapt en atmosfære slik at elevene tør spørre når det er noe de ikke forstår (Hattie, 2009 referert i Spurkeland, 2011). Det var flere av mine informanter som opplevde en undervisning de ikke forsto noe av, og prøver som var både ulogisk og vanskelig. En av dem torde heller ikke spørre fordi hun var redd for å få spydige kommentarer. Synnøve sa dette: ”*Jeg likte dårlig matematikk og naturfag, jeg skjønte ingenting*”. Frida opplevde følgende:

I religion og etikk ga alle bare opp, det var ingen som orka å gjøre noe med det. Prøvene var helt usannsynlig, enten kjempevanskelig eller helt ulogisk. Alle var irritert, hvis man svarte på det man trodde det, var det bare sånn at det var overhodet ikke det hun mente. Helt umulig å vite hva hun ville ha.

4.3.4 Anerkjennelse av elevene

Alle mennesker har behov og et ønske om å mestre noe, derfor vil skolen påvirke alle barn. Et anerkjennende klima kan oppmuntres og skapes, men det er viktig at dette ikke blir en omtrentlig lek som inneholder løgn og kortsiktig påvirkning. Da er det fare for at kommunikasjonsprosessen blir noe helt annet enn anerkjennelse av kompetanse og

mestring. Dette kan i noen tilfeller føre til at noen opplever en slik anerkjennelse som en unødvendig omsorg for en ”stakkar”. En ”stakkar” vil aldri kunne yte noe ekstra. Det vil være opplevelse av mening eller mangel på mening hos den enkelte som skaper positiv oppmuntring og fremgang, eller bidrar til håpløshet og stagnasjon (Wormnes & Manger, 2005). En sentral dimensjon for lærer og elev relasjoner er anerkjennelse, noe som forutsetter at relasjonen er gjensidig og likeverdig. ”En anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene” (Løw, 2009 referert i Drugli, 2012:49). I relasjonsbygging er det å bli sett og verdsatt sentrale virkemidler. Det gjør inntrykk når et annet menneske viser deg ekte oppmerksomhet, noe som også må vises i handling (Spurkeland, 2011).

Første og andreåret på videregående opplevde Synnøve mange nederlag og lite anerkjennelse fra lærere. Hun ble hengt ut i klassen, lærere hadde ikke tro på henne og en lærer misforsto hvorfor hun ikke kom inn til timen. Om hendelsen hvor læreren bare utviste henne for dagen uten å spørre hvorfor hun satt i gangen og gråt, sa hun: ”*Det var den mest negative. Når du merker at en lærer bryr seg så lite*”. Først på tredjeåret følte hun at hun ble anerkjent for den hun er. Da så de fleste lærerne hennes behov og hjalp henne til å lage en plan på hvordan hun skulle komme seg gjennom året: ”*Det merket jeg var en utfattelig faktor for min motivasjon*”. Her bekrefter Synnøve at måten hun ble behandlet på av lærerne hadde stor betydning for henne. Gjennom hele skoletiden er elevene i en konstant utviklingsprosess, noe som gjør at de jobber med sin egen oppfatning av seg selv. Deres selvoppfatning blir blant annet formet av den responsen de får fra sin lærer. For at elevers selvforståelse skal kunne bli positiv og at de skal føle seg verdsatt, trenger de å bli anerkjent av deres betydningsfulle voksne (Drugli, 2012).

Anerkjennelse er et ideal man kan navigere etter, men det krever motivasjon, fokus på den andres behov og personlig engasjement for å få dette til. Det er nødvendig for at pedagogisk arbeid skal lykkes (Linder, 2012). Likevel er ikke alle like begeistret for anerkjennelsesbegrepet i den pedagogiske verden. Enkelte medarbeidere mener de kveles av det. Den faglige uenigheten går ut på at det settes likhetstegn mellom anerkjennelse og ros og positive tanker. Da blir det skapt feilaktige forventninger om at alt den profesjonelle kommuniserer er rosende og positivt. Ut i fra denne forståelsesrammen blir anerkjennelsesbegrepet tomt og verdiløst og kan skade relasjonen (ibid). Henning opplevde at lærerne ga samme tilbakemelding til alle elevene, da han flyttet over fra studiespesialiserende til yrkesfag: ”*Vi fikk tilbakemelding*

om at, oi alle var kjempeflinke! Men, det var jo kanskje ikke helt tilfelle. Så synes jeg at det ble for lite utfordringer". Disse lærerne prøvde kanskje med rettferdige og relevante tilbakemeldinger, men det slo litt feil ut. For at anerkjennelse skal ha en effekt, må den relasjonskompetente se hver enkelt elev, ikke slik Henning opplevde at alle fikk samme tilbakemelding. Da kan det fort bli tomt og verdiløst. En realistisk og sann anerkjennelse som "dette kan du klare", vil være det beste valget for en lærer ifølge Wormnes & Manger (2005).

Å få anerkjennelse handler om å bli sett og forstått for den du er. Å bli "sett", kan også assosieres med å bli avslørt og ikke å kunne skjule seg ifølge Aubert & Bakke (2008). Henning gjorde aldri lekser, og likte derfor ikke å bli spurt av læreren i timen, han plasserte seg strategisk:

Det var bevisst hvor jeg satte meg. Jeg ville helst sitte sånn at jeg hadde noe foran meg så jeg ikke ble sett så godt av læreren. Så ville jeg ikke sitte bakerst for da så læreren meg, og da ble man spurt uansett.

Hvis dine egne tanker, følelser og reaksjoner bidrar til at du får "eie" dine opplevelser, og ikke blitt diagnostisert eller evaluert, har du blitt møtt med anerkjennelse hevder Aubert & Bakke (ibid). Som nevnt tidligere, opplevde Tommy at lærerne ikke hadde tro på han. Da han tok påbygning, fikk han hele tiden slengbemerkinger fra lærere om at "det her får du ikke til, og du kan ikke det her og dette er ikke ditt felt". Lærernes måte å møte Tommy på var det motsatte av anerkjennelse, som er krenkelse.

Å føle seg krenket, er en personlig erfart følelse knyttet til spesifikke situasjoner. Det kan derfor være en mulighet for at de som har krenket, ikke hadde en intensjon om dette. Når man føler seg krenket, vil man føle behov for å beskytte seg selv og sitt eget selvbilde. En måte å gjøre dette på, er å krenke tilbake (Kristiansen, 2012:120). Vår selvoppfatning preges av hvordan man har blitt møtt og behandlet av andre. Tommy har hatt en oppvekst med mye motgang, og har møtt mange som har behandlet han dårlig opp igjennom, og følte seg derfor ofte underlegen. Hans måte å beskytte sitt selvbilde er å ta igjen. Han fortalte meg: "Jeg hevner meg alltid. Gjør noen en feil, så pleier jeg alltid å ta igjen". Eleanor Roosevelt sa at ingen kan få deg til å føle deg underlegen uten din tillatelse. Dette betyr at hvis andre devaluerer eller krenker deg, vil ikke dette få negative konsekvenser for deg uten at du selv er enig i at du er underlegen (Wormnes & Manger, 2005:59).

Lærerne fikk ofte Tommy til å føle seg både dum og underlegen, men i ett fag fikk han hevdet seg og det var i gymtimen. Han har alltid vært fysisk sterk, og følte han fikk tatt litt igjen i forhold til lærerne: *”Du fikk gitt i fra deg litt og. Ikke bare sto og tok i mot. For eksempel når lærerne skulle være med å spille, da kunne jeg gå litt hardere inn i taklingen, eller liksom gi igjen”*. Tommy fikk en indre motivasjon for rettslære fordi læreren klarte å fange hans interesse for faget. Da hadde han en orientering mot et læringsmål som først og fremst handler om å oppnå mestring og kompetanseheving av selve faget (Bråten, 2002). I gym hadde han mer fokus på prestasjonsmål, som betyr at motivasjonen ligger i å hevde seg overfor andre, demonstrere egne evner ved å være overlegne for å oppnå sosial anerkjennelse, eller også for ikke å virke dummere eller mindre kompetente enn andre (Pintrich, 2000 referert i Bråten, 2002).

Anerkjennelse er et ideal i skolen man kan navigere etter, mener Linder (2012), men det krever at lærere har et personlig engasjement, motivasjon og fokus på elevens behov. Hun mener også at dette er viktig for å lykkes i det pedagogiske arbeidet. Dette bekreftes gjennom flere av mine informanter som følte at de ikke lyktes på grunn av manglende personlig engasjement og anerkjennelse fra lærere, noe som bidro til kjedelig faglige formidling. Dermed opplevde de skolen som lite meningsfull. Mange hadde tanker om å slutte på grunn av dette, de manglet en indre motivasjon. Da Anna kom tilbake etter ett år som utvekslingsstudent i USA, opplevde hun at lærerne bare hadde satt henne opp på noen fag for å få utvekslingsåret godkjent: *”Jeg merket jo at jeg ikke var så engasjert i de fagene, brydde meg egentlig ikke så mye om dem egentlig”*. På spørsmål fra meg om hva som fikk henne til å fullføre, sa hun dette: *”Det var vitnemålet”*. Deci & Ryans (1991 referert i Bråten, 2002) hevder at indre motivasjon handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene. Dette betyr at man må føle at oppgaver og aktiviteter man holder på med er selvvalgte og noe man ønsker å holde på med.

Frida svarte dette da jeg spurte henne om hun følte at skolen var meningsfull: *”Nei, det synes jeg ikke. Jeg kunne se at jeg trengte å fullføre, men noe mer var det ikke. For så lenge man har bestått, kan man i all fall studere et eller annet”*.

Synnøve hadde også først en ytre motivasjon for å fullføre da hun ikke fikk hjelp, og ble uthengt og utvist av lærere: *”Først så tenkte jeg etter andre året, skal jeg gidde det her mer? Men, så kom det der opp i hodet mitt igjen, du liker å bruke penger, du må ha*

en utdanning”. På tredjeåret da hun opplevde at lærerne oppmuntret og anerkjente henne, og så hennes behov ved å legge tilrette for hennes læring, førte dette til at hun ikke bare ønsket å fullføre videregående, men også begynne å studere: *”Følte meg ganske motivert til å gjøre sånt videre, når jeg hadde fått de bekræftelsene på at det her kan du, det her er du flink i. To lærere har bidratt til at jeg fullførte. All kred til dem. De så meg”*. Intellektuelle ressurser hos elevene må tas i bruk, ellers har de en begrenset verdi. Undervisningen bør derfor tilrettelegges i forhold til intellektuelle utfordringer og i motivasjonell forstand, slik at de skal kunne se læringsaktivitetene som meningsfulle. Optimal tilpassing av læringsmiljøet er relatert til indre motivasjon og kan sees i sammenheng med det Brophy (1991) kaller den ”motivasjonelle sonen for den nærmeste utviklingen”. Dette vil signalisere interesse for videre læring (referert i Bråten, 2002).

Synnøves historie her viser hvor viktig det er at elever får tilpasset sin opplæring i forhold til evner og forutsetninger. Hvis dette mangler, får det konsekvenser både for den enkelte elev, skolen og samfunnet (Kristiansen, 2012). Opplæringen den enkelte elev tilbys, får følger både for videre utdanning og karriere. På sikt vil det også få følger for elevens selvbilde (ibid:27). Synnøve ble stimulert til å ta videre utdanning fordi lærerne bekreftet henne slik at hun opplevde mestring. Kristiansen (ibid) påpeker utdanningens betydning for å få tilgang til goder som påvirker både livskvaliteten og muligheten for deltakelse i samfunnet i forhold til eksempelvis bosted, arbeid og helse (ibid:27).

4.3.5 Identitetsutvikling

Alle mennesker har et sterkt behov for anerkjennelse, noe som gjør oss sårbare. Denne sårbarheten utgjør en risiko for å bli avvist. Spørsmålet blir om skolen kan gi elevene gunstige læringserfaringer i forhold til deres konstruksjon av identitet? Hvis skolen møter lengselen etter anerkjennelse med et positivt gjensvar, vil det danne et godt grunnlag for identitetsutviklingen (Nordahl, 2010). Som nevnt peker Frykmans (2005) forskning på at skolen har mistet sin evne til å gi elevene tro på fremtiden og dermed mulighet for sosial mobilitet. Han problematiserer at dagens skole ivaretar elevenes identitetsutvikling. Han vil ha tilbake den tradisjonelle skole med synlige disiplin og maktanvendelse. Etter mitt syn, vil det å møte lengselen etter elevenes anerkjennelse med makt og disiplin være vanskelig. Skolen er preget av ulikhet, der læreren er i en

posisjon som gir stor makt og innflytelse, mens elevene er prisgitt lærerens måte å bruke sin makt på (Arneberg, 2008). I relasjonspedagogikk understrekes viktigheten av at lærerne går fra posisjon til relasjon. Ved å skape positive relasjoner til elevene, får læreren en naturlig autoritet som preges av gjensidig likeverdighet og respekt, noe som er viktig for elevenes læring. Relasjoner som er tilnærmet symmetriske, vil ha større mulighet til å jobbe godt sammen. Elevene forventer også en helt annen status og likeverdighet i dag enn tidligere i møte med lærere. Vi vet at demokratiske lederstiler klarer å skape en helt annen motivasjon enn de autoritære (Spurkeland, 2011). Elevenes identitetsarbeid pågår uavhengig om lærerne er opptatt av det eller ikke. Det er derfor viktig at lærerne er bevisst på deres tilnæringsmåte til elevene, fordi dette vil være med å bidra til en positiv eller negativ utvikling. Hersketeknikker er ifølge Wormnes & Manger (2005), noe som brukes i ulik grad i alle sosiale sammenhenger. Forskjellig maktkommunikasjon utøves, noe som reduserer myndiggjøring og skaper usikkerhet og engstelse hos andre.

Alle mine informanter slet på videregående av ulike årsaker, mye på grunn av lærernes måte å behandle dem på. De gikk på skolen for å lære, men for at de skulle trives, var det viktig at lærerne så dem, og at de hadde venner å være sammen med. Skolen er en institusjon med en klar målsetting, og elevene vet at de er der for å lære. Likevel kan elevene utsettes for læring som verken er tilsiktet fra noen eller at mottakeren er klar over det. Eksempel kan være skjult holdningsformidling eller *den skjulte læreplan* i skolen. Det å måtte lære seg å innordne seg, å takle kravene til disiplin og orden, går under fellesbetegnelsen skjult læreplan (Imsen, 2005). Jeg tar med følgende fra den generelle delen av læreplanen, fordi mine informanter har fått erfare begge typer lærere:

En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slokke interessen for faget og skade elevenes selvoppfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring (s.12).

Å være ung i dag, innebærer blant annet å være i en prosess som skal gi dem svar på hvem de er og hva de vil med livet sitt. De unge har store forventninger til fremtiden, men det kan by på problemer når de skal orientere seg og treffe valg som er rett for dem. Skolen er i høy grad med på å bidra i de unges identitetsprosess (Illeris, Katznelson, Simonsen, Ulriksen, 2002). Møtet mellom hverdagens erfaringer og

skolekunnskapene er avgjørende for elevenes innstilling til skolen. I tillegg har det betydning for hvordan barn og unge oppfatter seg selv som personer. Når elevene ikke forstår det skolen vil de skal forstå, lærer de på en skjult måte noe om seg selv også, at de er for dårlige i forhold til skolens krav. Når de opplever nederlag etter nederlag, gjør det noe med selvoppfatningen deres (Tiller & Tiller, 2002).

Flere av mine informanter nevnte under intervjuene deres behov for oppfølging og hjelp, noe de mente var lite av både på skolen og hjemme. Det kan virke som om både foreldre og lærere tror at de ikke trenger dette etter at de har begynt på videregående. Synnøve sa følgende om førsteåret: *”Det var ikke snakk om oppfølging i det hele tatt, og er det noe en stakkars usikker 16 åring trenger, så er det oppfølging”*. Hun sa også noe om at det var vanskelig å være ung i dag: *”Det er ganske vanskelig å være ungdom i dag, det er mange utfordringer. Man har så mange impulser fra overalt”*. Anna fortalte at foreldrene var lite engasjert i hennes skolehverdag, fordi de mente at hun var så stor at hun måtte ta ansvar selv: *”Så da var det opp til meg. Det var ingen som vekket meg for å dra på skolen. Hvis jeg forsov meg, ble jeg for sen da”*.

Identitetsutvikling i ungdomstiden handler om hvordan individet avgrenser og bekrefter sin egoidentitet i interaksjon med omgivelsene. Hvem er jeg og hvem ønsker jeg å være er viktige spørsmål (Erikson, 1959 referert i Rosenvinge & Kroger, 2002). For at elevene skal oppfatte skolen som meningsfull, må det de lærer relateres til en framtid elevene ser seg selv som en del av. Det synes å virke forebyggende mot frafall at elevene har satt seg utdanningsmessige mål (Kristiansen, 2012). På spørsmålet, hvem er jeg? fikk Tommy høre av lærerne at han ikke var smart nok til å bli akademiker, det var snekker han skulle bli. Han begynte selv å tenke at han var en taper. Tommy valgte ikke denne skolen fordi han ønsket det. *”Jeg begynte der fordi det var det eneste jeg kunne få plass på var byggfag eller teknisk byggfag på grunn av manglende skolegang”*.

Lærernes holdninger viser at de ikke har tatt seg tid til å bli kjent med hver enkelt elev, de bare forutsetter at alle som går der vil bli snekkere. Tommy ønsket ikke å bli snekker og lærernes holdninger medførte en midlertidig rolleforvirring. Det er det motsatte av identitetsopplevelse og kan innebære en identitetskrise (Erikson, 1959 referert i Rosenvinge & Kroger, 2002). Heldigvis for Tommy, møtte han en lærer i rettslære som hjalp han til å finne sitt egentlige ”jeg” ved å fokusere på hans sterke sider. Dette ble vendepunktet hans. Som nevnt studerer han jus i dag og føler han nå er på rett plass.

Henning opplevde noe lignende da han flyttet over fra studiespesialiserende til byggfag andre året, fordi han følte at han hadde valgt feil. Nå var heller ikke byggfag helt det rette for han, men bedre enn studiespesialiserende. Han hadde planer om å bli ingeniør. Han kunne tenke seg å dra på en utdanningsmesse, men fikk beskjed om at det trengte han ikke. Denne holdningen fra lærerne likte ikke Henning. De sa: ”*Dere som går byggfag skal jo bli snekkere og da trenger dere ikke å gå på utdanningsmesser*”. Selv om det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse, har skolen også en sentral rolle i deres utvikling. I den generelle delen av læreplanen står det: ”*Det fremste mål for utdanningen er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner*” (s5). Bortsett fra Tommys rettslærelærer, kan ikke disse andre lærerne ha tatt innover seg hvor viktig deres holdninger er for elevenes identitetsutvikling og læring.

Henning opplevde at han først ble «sett» etter at han ble elevrådsleder. Han hadde følgende svar da jeg spurte om det var noen lærere som så han spesielt:

Siden jeg ble elevrådsleder, så synes jeg at de henvendte seg til meg på en annen måte, liksom. I forhold til de andre, de anså meg som mer seriøs. De hilste på meg hvis jeg møtte dem. Det var det mange som ikke gjorde tidligere. Det var som oftest med nesen høyt opp i været.

På spørsmål om hvem er jeg? vil Henning i dette tilfelle lære utilsiktet fra disse lærerne at han ikke er bra nok som elev og menneske, men har verdi i kraft av sin rolle som elevrådsleder. En pedagogs utsagn, handlinger og metoder gjenspeiles i hans holdninger som igjen har kilde i hans menneskesyn og verdier (Germundsson, 2012). Arneberg (2008) sier at yrkesetikken begrunnelse i skolen er hvordan lærernes handlinger virker inn på elevene. Skole og undervisning handler om å danne mennesker slik at de kan leve et liv der de kan skille mellom rett og galt og hvordan de skal leve til det beste for seg selv og andre. I relasjonspedagogikk er det viktig å akseptere eleven for den han *er*, og ikke for det han kan eller det han gjør (Spurkeland, 2011).

Det er ikke bare lærerne i skolen som påvirker ungdommens identitetsutvikling, også jevnaldersosialisering gir viktige bidrag. Lærere må vite at elever legger stor vekt på skolen som sosialiseringsarena, å legge til rette for at dette bidrar positivt til læringsmiljøet. Alle er interessert i å mestre sine relasjoner. Det er en klar sammenheng

mellom kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og klassen og hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er (Nordahl, 2008 referert i Spurkeland, 2011).

Marte beskrev dette da hun fikk spørsmål om gode opplevelser på videregående:

Jeg husker første året. Hver gang noen hadde bursdag så brukte man å lage kake og sette seg ned i en time og spise kake. Det var en god opplevelse fordi alle ble på en måte kjent. På første året blir man kasta inn fra alle mulige vinkler, så alle er fortsatt litt sånn at man ikke kjenner hverandre helt. Lærerne var også med på det.

Her tok lærerne ansvar for at elevene skulle bli kjent med hverandre. Å skape en klasseutvikling basert på positive relasjoner hvor man møter hverandre med anerkjennelse og respekt, gir muligheter til å kunne påvirke hverandres utvikling, læring og trivsel. Læreren kan oppnå myndiggjøring og ansvarliggjøring av hver enkelt elev ved å engasjere klassen i sin egen læringsuksess (Spurkeland, 2011). Hvor betydningsfulle våre samtalepartnere er for oss, vil avgjøre hvor mottakelig vi er for råd og forslag. Det er derfor viktig at anerkjennelse ligger til grunn for at vi skal ta i mot hjelp for egen styrking og myndiggjøring (Wormnes & Manger, 2005).

At lærerne la til rette for å skape gode relasjoner i klassen, førte til at Marte fikk venner som var der for henne når hun slet faglig og ikke fikk hjelp av lærerne. På slutten da hun var nær ved å slutte, var vennene en viktig faktor for at hun fullførte. ”Jeg ville jo ikke miste vennene mine, det var jo den eneste formen for venner jeg hadde igjen”.

4.3.6 Oppsummering konsekvenser av elevenes opplevelser med lærere

I denne delen har jeg sett på hvilke konsekvenser måten lærerne har møtt og behandlet mine informanter på har fått for dem. Det viser seg at når lærere har sett og anerkjent dem, har dette medført læring, forståelse av fag, mestringsfølelse og trivsel. De har da hatt lyst til å være på skolen. For enkelte har dette også bidratt til et ønske om å studere videre, fordi de har fått en bedre selvtillit og selvoppfatning gjennom bekreftelse på at de kan og får til med egeninnsats og hjelp.

Konsekvensene når de følte at lærerne behandlet dem dårlig og ikke tok hensyn til dem, var til dels store faglige problemer og påfølgende skulking, fordi de ikke så noen

mening med skolen. Som følge av dette, følte de seg nedbrutt, syk og deprimert, noe som ga dem tanker om å slutte på skolen.

5. AVSLUTNING

På bakgrunn av forskning som viser at relasjonen mellom lærer og elev er læringens viktigste grunnlag (Hattie, 2009 referert i Spurkeland, 2011), har jeg i denne masteroppgaven belyst hvilken betydning elevenes relasjoner til lærere har i forhold til å lykkes på videregående. I denne sammenhengen forstår jeg det å lykkes som at elevene har lyst og motivasjon til å være på skolen, både faglig og sosialt. Dette fordi de møter lærere som skaper positive relasjoner, ser dem og hjelper dem til faglig forståelse, slik at de ser lyst på fremtiden.

For å kunne få svar på min problemstilling, har jeg gjennom seks kvalitative intervjuer hørt informantene selv fortelle sine historier om hvordan de har hatt det på videregående. De har alle fullført, men vært i faresonen for å bli frafallselever. Informantene har opplevd både gleder og sorger, nederlag og mestring i samspill med lærere og medelever. Erfaringene deres gir et klart inntrykk av at lærerne har stor betydning for deres læring og motivasjon, og bekrefter dermed ovenfornevnte forskning.

Jeg har gjennom Spurkelands (2011) relasjonspedagogikk, vist at lærernes relasjonskompetanse bidrar til å påvirke elevenes opplevelser i forhold til lærere. Elevene kommer på skolen med ulike forutsetninger og behov for å lære, noe de forventer at lærerne skal ta hensyn til. Mine empiriske bidrag viser at *måten* lærere møter og behandler elevene på, har mye å si for om elevene lykkes på videregående. Det er lærernes oppgave å skape gode relasjoner. Ved at lærerne blir kjent med hver enkelt elevs forutsetninger og evner *før* fagene introduseres, kan han/hun tilpasse undervisningen for et optimalt læringsutbytte. Mange av mine informanter slet faglig, uten at de opplevde at dette ble tatt hensyn til. Lærerne må sørge for at alle får lik mulighet til å få den opplæringen de har krav på. Selv om informantene også innrømmet at det var enkelte lærere de ikke likte, er det alltid lærerne som har ansvar for å skape positive relasjoner til elevene. Læreren må være bevisst på at utfordringene ligger i *relasjonen*, og ikke hos den enkelte elev. Dermed blir læreren både en del av problemet, og løsningen. En av mine informanter torde ikke spørre om noe i timene, fordi hun var

redd for negative kommentarer fra lærerne. Ovenfornevnte forskning peker også på at lærerne må skape tillitsfulle og trygge relasjoner til elevene slik at de tør spørre når det er noe de ikke forstår. Dette er sentralt for elevenes læring.

Jeg har også sett på hvilke konsekvenser måten lærerne har møtt og behandlet mine informanter på, har fått for dem. Det viser seg at når lærere har sett og anerkjent dem, har dette medført læring, forståelse av fag, mestringsfølelse og trivsel. De har da hatt lyst til å være på skolen. Konsekvensene når de følte at lærerne behandlet dem dårlig og ikke tok hensyn til dem, var til dels store faglige problemer og mye fravær. Som følge av dette, følte de seg nedbrutt, syk og deprimert, noe som ga dem tanker om å slutte på skolen.

Skolen har tatt på seg ansvaret for at elevene skal mestre både skolens og livets utfordringer. De er dermed med på å forme elevenes identitetsutvikling. Mine funn viser at lærernes holdninger og utsagn har fått konsekvenser for informantenes tanker om seg selv. Negative lærere har fått dem til å føle at de ikke har fått til og at de ikke er smarte nok, mens positive lærere har gitt dem tro på seg selv. Ved at skolen har fokus på lærernes relasjonskompetanse, og har et helsefremmende perspektiv, styrker de elevenes gode sider med vekt på det de kan, istedenfor å påpeke deres feil. Dette bidrar til både å gi elevene en faglig forståelse og en positiv selvoppfatning. For noen av informantene bidro lærernes oppmuntring og tro på dem til et ønske om videre studier. Opplæringen den enkelte elev får, har direkte konsekvenser både når det gjelder videre utdanning, jobb og helse (Kristiansen, 2012). En påfallende stor andel av de som ikke har fullført videregående, er å finne i sosialhjelp- og trygdesystemet (Falch, Johannesen & Strøm, 2009).

En elevundersøkelse (UDIR) i Norge viser at ca 5 prosent av elevene mener at de er utsatt for ydmykkelser, negative kommentarer og ignorering fra voksne (Linder, 2012:18). Dette og at hver tredje elev ikke fullfører videregående, kan vi ikke være tilfreds med. Ifølge Spurkeland (2011) synes en av grunnene til frafallet å være at elevene oppsummerer sin utvikling og trivsel i skolen som negativ. Mye av grunnlaget for at de velger bort skolen, er å finne i elevenes relasjonelle "kart". De unge har ikke kompetanse til å forstå sin relasjonelle situasjon. De sliter seg gjennom skolen, eller avbryter. I dag vet vi mye om elevs skolemotivasjon. Skolen har i for stor grad akseptert demotiverte unge som kjeder seg, saboterer undervisning eller skulker.

Skoletrøtthet har blitt møtt med alternative opplegg, eksempelvis aktiviteter med en praktisk tilnærming. Dette er også viktig, men relasjonen mellom lærer og elev er mer betydningsfull enn det som hittil har blitt erkjent (Spurkeland, 2011).

Det som nevnes over, samsvarer med mine informanters opplevelser på videregående. Alle fullførte, men hadde ofte tanker om å slutte. Mange av disse tankene handlet om slitsomme og negative relasjoner til lærere. Noe av hensikten med relasjonspedagogikk, er å finne den psykologiske nøkkelen til at eleven ønsker å bli i læresituasjonen. Både lærere og myndigheter er opptatt av å bekjempe frafallet i den videregående skole. Etter at relasjonene er bygget opp, skal eleven ønske mer kontakt og samvær. Å møte lærere og medelever skal være lysbetont, og lærerens mål må være å få alle relasjoner til å framstå slik. Relasjonene skal bidra til å skape motivasjon, drivkraft og glede i læringssituasjonen. Relasjonspedagogikk handler om å jobbe målrettet og profesjonelt for å hindre at elever velger bort skolen (ibid).

Elevene kommer på skolen med forskjellig utgangspunkt med hensyn til læring, og bringer med seg ulike erfaringer, forutsetninger og behov. Om deres behov blir ivaretatt, handler i stor grad om hvilke lærere de møter. Mine funn bekrefter at dette er tilfelle. Selv om lærerprofesjonen skal gi elevene forutsigbarhet, kan det ifølge mine informanter virke som det er tilfeldighetene som rår. Hernes (2010) er inne på det samme i sin frafallsrapport *Gull av gråstein*. Her referer han til Bergensundersøkelsen som viser at det som skjer innen skolene har store innvirkninger på hva elevene oppnår. Dette betyr at det verken er evnene eller deres sosiale bakgrunn som er utslagsgivende, men hvilken skoleklasse de havner i. Han sammenligner klassene med heiser, og de elevene som kommer inn i heiser som gir gode løft, lykkes bedre enn de som kommer inn i heiser med dårlig løft. Det er *læreren* som bestemmer løftet på heisen. Undersøkelsen viser også at de elevene som er svake når de kom inn i en heis som ga et godt løft, likevel kan gjøre det bra. Læreren må være en leder som fungerer godt overfor hver enkelt elev, og samtidig få elevene til å fungere godt overfor hverandre.

At svake elever som kommer inn i en heis med et godt løft likevel klarer seg bra, bekreftes gjennom historien i innledningen om Marius. Han hadde en lærer som møtte han med varme og omsorg istedenfor kjeft. Dette gjorde en stor forskjell for han, uten at læreren var klar over dette. Lærer Aud sa: *”Det gjelder å finne den lille fliken som kan løfte dem”*.

Det som Hernes skriver i sin rapport, kan sees i sammenheng med Spurkelands (2011) relasjonspedagogikk. Hvis alle lærere har relasjonskompetanse med fokus på god klasseledelse som handler om å skape positive relasjoner til sine elever, vil *alle* elever få de samme mulighetene til og nå sitt potensial. Da vil det bli forutsigbarheten som rår og ikke tilfeldighetene i forhold til om elever lykkes på videregående. Dette betyr at det ikke finnes noen ”normalelever”, alle må sees på som unike. Lærerne må ha empatiske evner for å kunne sette seg inn i elevenes perspektiv. Det er viktig at skolen skaffer seg kunnskap om elevers oppfatninger om skolen og deres opplevelser der. Alle kan lære, men pedagogiske og psykologiske forhold avgjør i hvilken grad læringen skjer. Det er relasjonskvaliteten mellom lærer og elev som sier noe om læringsbetingelsene. Spurkeland (ibid) hevder at gjennom fokus på lærernes relasjonskompetanse og klasseledelse, vil skolen kunne gi bedre tilpasset opplæring, øke andelen unge som fullfører videregående opplæring og forbedre elevenes prestasjonsresultater.

Det kan hevdes at norsk skole trenger tydeligere og bedre lærerautoritet for å skape framdrift og orden i læresituasjonen. Relasjonspedagogikkens oppfatning er at vi trenger relasjonsorienterte lærere som skaffer seg naturlig autoritet gjennom positive samhandlingsrelasjoner (Spurkeland, 2011:26) Didaktikk og regelleddelse er velkjente fag- og undervisningstemaer, mens relasjonskompetanse er mer eller mindre utelatt i pedagogiske høyskoler. Den kompenseres i noen grad av utdanning innen sosial kompetanse. Nordenbo mfl (2008 referert i Spurkeland, 2011:18) konkluderer med at alle disse tre kompetansene er viktige, og forskerne mener dette bør få konsekvenser både for lærerutdanning og praksis i skolen.

En undersøkelse gjort av Kommunenes Landsforening (28. juni 2007) viser at bare 12 % av lærerne mener at de har størst betydning for elevenes innstilling til skolen, mens 58 % mener foreldrene har størst betydning. Lærerne må nå erkjenne hvor viktige de er, ikke bare for elevenes læring, men også for deres selvoppfatning og mestring. Alle mine informanter har på en eller annen måte følt seg mislykket på videregående på grunn av manglende anerkjennelse og hjelp fra lærerne. Konsekvensene av dette er at de har følt at skolen var lite meningsfull, og har dermed vært nær ved å slutte. Det som likevel har fått dem til å fullføre, er for det meste ytre motivasjon som penger, vitnemål og mulighet for videre utdanning. Indre motivasjon er viktig for et optimalt læringsutbytte. For å få frem den indre motivasjonen, trenger elevene lærere som tilpasser opplæringen

i forhold til forutsetninger og interesser, samt at de har en viss mulighet til selvbestemmelse (Bråten, 2002).

I denne studien har jeg vært opptatt av å få fram elevenes stemme, og har vist med mine empiriske bidrag at elevenes relasjoner til lærere har stor betydning i forhold til om de lykkes på videregående. Lærerne har i stor grad påvirket både tanker om å slutte på skolen, men også deres motivasjon til å fullføre. Gjennom relasjonspedagogikk og perspektiver på mestring har jeg satt fokus på relasjonenes betydning i forhold til elevenes læringsutbytte, motivasjon, trivsel, selvoppfatning og identitetsutvikling. Mitt bidrag har vært å påpeke gjennom elevenes egne historier viktigheten av lærer og elev relasjonen innenfor frafallsproblematikken.

Litteraturliste

Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Aubert, A.M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bergesen, H.O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bråten, I. (2002). *Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv*. Hentet 03.mai, 2013, fra http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/02_04_02.html

Buland, T & Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Falch, T., Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Falch, T. & Nyhus, O.H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Frykman, J. (2005). *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge Pædagoger.

Germundsson, O.E. (2012). Mestringspedagogikk – veien til egenverd og motstandskraft. *Bedre skole*, 2012(3), 65-69.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gulbrandsen, L.M. (2006). "Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell". I: L.M. Gulbrandsen (Red.): *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Heggen, K. (2007). ”Rammer for meistring”. I: T.J. Ekeland & K. Heggen (Red): *Meistring og Myndiggjering. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (vol.2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Holtzman, S. (2013). Når læreren er den eneste. *Utdanning*, 2013 (7), 14-17.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og Uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kleven, T.A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løw, O. (2009). ”Lærerens fortællinger om elever, pedagogisk analyse og ledelse af skoleklasser”. I: E. Jensen & O. Løw (Red.): *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Markussen, E. (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (vol.2010:517). København: Nordisk ministerråd.
- Nielsen, J. (2009). Løw, O. (2009). ”Klasseledelse, problemadfærd og fællesskab”. I: E. Jensen & O. Løw (Red.): *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Regjeringen. (u.å.). *Tiltak mot frafall*. Hentet 19.februar, 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/tiltak-mot-frafall.html?id=593890>
- Regjeringen. (u.å.). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet 26.februar, 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2/1.html?id=544926>
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenvinge, J.H. & Kroger.J. (2002). "Utvikling av identitet og personlighet i ungdomstiden". I: F. Svartdal (Red.): *Psykologi en introduksjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Svartdal, F. (2002). "Motivasjon og emosjoner". I: F. Svartdal (Red.): *Psykologi. En introduksjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlanget.
- Tiller, T & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen. Det nye læringsrommet*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.

Tronslien, M.S. (2009). *Verdens beste land å være lærer i*. Hentet 04.mars, 2013, fra <http://su-mali.blogspot.no/2009/06/verdens-beste-land-vre-lrer-i.html>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 17.februar, 2013, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet 17. mars, 2012 fra <http://www.udir.no/laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?p=53>

Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Flekkefjord: SEEK a/s.

Wormnes, B & Manger, T.(2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg1 Infoskriv og samtykkeerklæring informanter

INFOSKRIV OM MASTERPROSJEKT OG SAMTYKKEERKLÆRING INFORMANTER 2012/2013

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Tromsø. Tema for oppgaven min er frafall i videregående skole. Istedenfor å skrive om de elevene som faller fra, ønsker jeg å ha fokus på de som klarer å fullføre videregående skole til tross for møte med motgang og tanker om å slutte.

Frafall i videregående skole omfatter en tredjedel av hvert elevkull og er et stort samfunnsproblem, selv om mye forskning er gjort og tiltak satt i gang, blant annet Ny Giv og Oppfølgingstjenesten. Jeg tror det kan ligge mye kunnskap som kan brukes i kampen mot frafall ved å snakke med de som tross alt har klart å fullføre videregående skole mot alle odds.

Jeg ønsker å intervju personer som nettopp har fullført videregående skole til tross for mange tanker om å gi opp og slutte på skolen.

Deltakelse er frivillig og alle kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen. Dato for prosjektslutt er 20.06.13 og da vil datamateriale anonymiseres og lydfiler slettes.

Min veileder for prosjektet er Unn-Doris Karlsen Bæck, Universitetet i Tromsø.
Telefon: 92468024/e-mail: uba000@uit.no

Med vennlig hilsen

Tone Pettersen

Telefon: 97669333

Informert samtykke i forbindelse med masteroppgaven til Tone Pettersen 2012/2013

Sted

Dato

Signatur

INTERVJUGUIDE

HJEMMEFORHOLD

Kan du starte med å fortelle litt om deg selv og familien.

Hvilken utdanning/jobb har dine foreldre?

Ditt forhold til lekser. Gjorde du leksene dine?

Snakket du om skolen hjemme?

Fikk du hjelp med leksene hjemme?

Følte du at foreldrene dine var interessert i hvordan du hadde det på skolen?

Spurte de etter resultater på prøvene?

Hadde du noe fast tidspunkt du måtte være hjemme på?

SKOLEHVERDAGEN

Tenkt deg tilbake til klasserommet på videregående. Hvordan opplevde du dette?

Hvilken rolle hadde du i klasserommet?

Hvor satt du?

Har du hatt noen lærere som har vært bra for deg?

Husker du noen situasjoner der det ble stilt krav til deg, gi noen eksempler?

Hvilke fag likte du best og dårligst?

Kan du beskrive en situasjon hvor du følte at du fikk til et fag? (hva skjedde, hvem hjalp deg?)

Kan du huske noen gode opplevelser på skolen og beskrive dem?

Hva må til for at du skal trives?

Hva gjorde du i friminuttene?

Hadde du noen å være sammen med i friminuttene?

Hva husker du best fra videregående?

FRITID

Hvordan er du sammen med venner?

Føler du at du var den samme personen i klasserommet som sammen med venner?

Var du med på noen fritidsaktiviteter?

SELVOPLEVELSE

Du har hatt tanker om å slutte på videregående, hva var det som lå bak disse tankene?

Hvor tidlig oppsto disse tankene?

Hvem var din fortrolige i løpet av videregående?

Fortalte du noen om at du tenkte å slutte?

Hva tror du selv det var som fikk deg til å fullføre skolen?

Hvor følte du at du hadde ditt fristed i løpet av videregående?

Vedlegg 3 Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Unn-Doris K. Bæck
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 18.09.2012

Vår ref:31466 / 3 / M55

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31466	<i>Frafall i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unn-Doris K. Bæck</i>
Student	<i>Tone Pettersen</i>

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

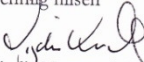
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tone Pettersen, Stubben 6, 9016 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices

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