

# Frafall i videregående opplæring

*Hvordan kan læreren bidra til å redusere  
fracfall gjennom undervisningen i  
samfunnsfag?*

Mari Syversen Enger



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet,  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Samfunnsfagdidaktikk

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2012





# Frafall i videregående opplæring

Hvordan læreren kan bidra til redusere frafall  
gjennom undervisningen i samfunnsfag?



*Det du tror om meg*

*Slik du er mot meg*

*Hvordan du ser på meg*

*Hva du gjør mot meg*

*Hvordan du lytter på meg*

*Slik blir jeg*

(Eidsvåg, 2005, s. 266)

© Mari Syversen Enger

2012

Frafall i videregående opplæring

Mari Syversen Enger

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Flisa Trykkeri, Flisa

# Sammendrag

Frafall i videregående opplæring er en av de største utfordringene det norske samfunnet står overfor og konsekvensene er store for individ, grupper og nasjonen som helhet. Selv om statistikkene som publiseres er noe ulike, er det omtrent 30 prosent av elevene som faller fra opplæringen.

Formålet med oppgaven er å slå et slag for samfunnsfaglæreren, at vi kan endre ting i klasserommet, gjennom undervisningen. For å besvare problemstillingen om læreren kan bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring gjennom undervisningen i samfunnsfag, er det gjennomført sju intervjuer med to rektorer, tre ungdomsskolelærere og to videregående lærere. Informantene har bidratt med mange interessante tanker og meninger som er blitt drøftet i lys av foreliggende teori om didaktisk fantasi, motivasjon og relasjonen mellom lærer og elev.

Årsakene til frafall er mange og ligger på ulike nivå, både individ, gruppe og samfunn, og det er mange tiltak som har blitt gjennomført eller blir gjennomført. Vi vil ikke kunne se de langsiktige konsekvensene av denne satsingen før om flere år. Likevel viser det seg at frafall er noe en kan gjøre noe med, men om det er på grunn av den generelle økte fokuseringen eller de konkrete tiltakene er vanskelig å avgjøre.

Tanker om den gode læreren, didaktisk fantasi, elevenes motivasjon og relasjon mellom lærer-elev henger tett sammen og påvirker hverandre. Alle informantene mener læreren kan gjøre en forskjell gjennom undervisningen i samfunnsfag, men de skiller seg fra hverandre i hvor stor grad de mener læreren kan gjøre dette alene. Noen mener samfunnsfaglæreren utgjør den store forskjellen – at den kompetente pedagog med variert undervisning og gode relasjoner til elevene skaper motivasjon og får elevene til å føle at skolen er et viktig sted å være, og lære. Ander mener at summen av enkeltlærere i større grad er viktig. Men flere av informantene påpeker at det ikke bare er læreren som må gjøre en innsats, dette krever mer fra mange hold. Gjennom undervisningen i samfunnsfag har læreren mulighet til å skape engasjement hos elevene, med gode relasjoner til elevene vil flere trives på skolen, ved didaktisk fantasi vil undervisningen bli mer spennende og elevene ha mulighet til å lære på ulike måter.

# Forord

Et halvt år med mye arbeid er nå over. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, men kjempeinteressant. Jeg føler dette er noe som har bidratt til å utvikle mitt eget syn på frafallsproblematikken og har gjort meg bedre rustet til å møte elever i læreryrket, med en tro på at jeg kan gjøre en forskjell. En takk går til informantene som velvillige stilte opp på intervjuer, og har stilt seg disponible for senere spørsmål. De har bidratt med reflekterte tanker og med mye erfaring fra læreryrket viser de at man kan holde seg engasjert selv etter mange år - dere er en inspirasjon for en nyutdannet lærer.

Jeg vil takke veileder Dag Fjeldstad for gode innspill og råd underveis i prosessen, særlig i begynnelsen når tankene mine fløt avgårde på egenhånd. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg, takk for konstruktive tilbakemeldinger. Fra starten har du vist stort engasjement og en oppriktig tro på prosjektet, det har vært svært oppmuntrende i skriveprosessen.

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med denne oppgaven; spesielt mamma, pappa, Rune og Emil, mine gode venninner Mari og Emilie, og min kjære samboer Alexander. Tusen takk for gode samtaler og oppmuntring. Dere støtter meg og gir meg så mye, dere inspirerer meg til å gjøre mitt beste og har motivert meg gjennom hele prosessen, selv i perioder masteren har forsøkt å drukne meg. Dere har alltid et smil og gode ord på lager.

Takk for at dere alltid har hatt trua på meg!

Mari,

Oslo, 25. mai 2012

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Avgrensning og definisjon av oppgavens struktur .....	3
2	Frafall i videregående skole .....	5
2.1	Definisjon av frafallsbegrepet .....	5
2.2	Rapporter om frafall .....	6
2.3	Årsaker til frafall i videregående opplæring.....	8
2.4	Tiltak.....	10
2.4.1	Ny GIV .....	12
2.5	Oppsummering .....	13
3	Teori .....	14
3.1	Den gode læreren.....	14
3.1.1	Lærerens ti bud.....	16
3.2	Didaktisk fantasi .....	17
3.2.1	I undervisningen .....	17
3.3	Relasjon lærer – elev .....	19
3.3.1	Hva kjennetegner en god relasjon? .....	21
3.3.2	Relasjonens betydning for læring.....	23
3.3.3	Signifikante andre .....	25
3.4	Motivasjonsteorier .....	26
3.4.1	Indre og ytre motivasjon .....	28
3.4.2	Prestasjonsteori.....	29
3.4.3	Attribusjonsteori.....	31
3.5	Oppsummering .....	32



4	Metode.....	34
4.1	Forskningstilnærming og valg av metode .....	34
4.1.1	Casestudie som forskningsdesign.....	35
4.2	Utvalg .....	35
4.3	Intervjuprosessen .....	37
4.3.1	Utarbeidelse av intervjuguide.....	37
4.3.2	Pilotintervju.....	37
4.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	38
4.3.4	Transkribering av intervjuene .....	39
4.4	Validering og reliabilitet i kvalitativ forskning .....	40
4.4.1	Validitet (Bekreftbarhet) .....	40
4.4.2	Reliabilitet (pålitelighet) .....	41
4.4.3	Etiske refleksjoner.....	42
4.5	Oppsummering .....	43
5	Presentasjon av data .....	44
5.1	Bevissthet rundt frafall .....	45
5.1.1	Årsaker til frafall .....	45
5.1.2	Utfordringer.....	46
5.2	Begrensning av frafall .....	47
5.2.1	Skolen som forebygger.....	47
5.2.2	Lærerens involvering.....	48
5.2.3	Hva kan den enkelte lærer selv gjøre .....	49
5.3	Didaktisk fantasi.....	50
5.4	Motivasjon.....	51
5.5	Relasjonskompetanse.....	52
5.5.1	Kjennetegn på en god relasjon .....	52
5.5.2	Hva gjør du for å skape gode relasjoner.....	52
5.5.3	Balansere det faglige og det sosiale .....	53
5.5.4	Relasjonens betydning for skolen som et viktig sted å være.....	54
5.5.5	Relasjonens betydning for å hindre at elever faller fra .....	54
5.6	«Å gjøre en forskjell» .....	55
5.7	Oppsummering .....	56

6	Analyse.....	59
6.1	Bevissthet rundt frafall .....	59
6.2	Begrensning av frafall .....	64
6.3	Didaktisk fantasi .....	66
6.4	Motivasjon .....	68
6.5	Relasjonskompetanse.....	71
6.6	Å gjøre en forskjell .....	73
7	Konklusjon .....	77
7.1	Generelle betraktninger og begrensninger.....	78
	Litteraturliste .....	80
	Vedlegg A .....	87
	Vedlegg B.....	89
	Vedlegg C.....	91

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Frafall i videregående opplæring er en av de største utfordringene samfunnet står overfor. Det er opp mot 700 000 nordmenn mellom 25 og 66 år som ikke har fullført videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Hvem som inkluderes i frafallsstatistikken og hva man definerer som frafall påvirker statistikken som publiseres, noe som vil bli drøftet senere i oppgaven. Frafall er på ingen måte et nytt problem, men med retten til videregående opplæring som ble innført i 1994 så det ut til at problemet ble mer synlig. I møtet med dagens stadig endrende samfunn, kan man kanskje våge seg til å si at konsekvensene av å være ufaglært er blitt mer omfattende. Hvor det tidligere i større grad var plass til de ufaglærte i jordbruket, innen transport og håndverk, og på de mange lokale fabrikkene rundt i landet, er det ikke lenger behov for den samme mengden arbeidskraft etter hvert som arbeids- og næringslivet utvikler seg, og stadig mer av produksjonen sendes utenlands. Når det gjelder behovet for ufaglært arbeidskraft ser vi en drastisk nedgang de siste 25 årene, andelen ufaglærte i arbeidsstyrken bestod av 30 prosent i 1986, mens den i 2004 hadde falt til 11 prosent. Det anslås at det vil kun være behov for omtrent 3,5 prosent ufaglært arbeidskraft om knappe 15 år (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Med andre ord er konklusjonen enkel og tøff: ved ikke å skaffe seg utdanning stiller en seg utenfor mer enn 95 prosent av det framtidige arbeidsmarkedet (Hernes, 2010). Yrker som tidligere kunne klassifiseres som typisk ufaglært krever nå mer kunnskap og kompetanse. Et eksempel kan være ansatte i barnehage, hvor det tidligere var en relativt stor andel ufaglærte. I dag er det fortsatt ufaglærte som jobber i barnehagene, men det stilles stadig sterkere krav til at de ansatte skal ha grunn- eller videreutdanning i pedagogikk. Dersom prognosene stemmer, og andelen ufaglært arbeidskraft synker så drastisk, så er det et meget stort problem at så mye som 30 prosent av elevene faller fra i videregående opplæring. Retten til videregående opplæring er blitt en realitet, og så nært som alle, hele 97 prosent, starter direkte i videregående opplæring etter endt grunnskole (Kunnskapsdepartementet, 2009a).

I likhet med rapporten *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det* (Skulberg & Sund, 2009) er det rimelig å stille spørsmålet om hvor mye av forskningen og dokumentasjonen av frafall i videregående opplæring i Norge som faktisk benytter lærere som

kilder. Med unntak som *Satsing mot frafall* (Buland & Havn, 2007) og *Tidstyvene* (Jordfald, Nyen & Seip, 2009) samt rapporten om rådgivning og karriereveiledning benyttes lærere i liten grad som kilder. Som Skulberg og Sund (2009) påpeker vil dette «innebære et mangelfullt kunnskapsgrunnlag for viktige politiske beslutninger» (s. 6). I tråd med deres oppfatning ønsker jeg i denne oppgaven å vise tillit til lærerens egne tanker og meninger, og har en klar tro på at læreren kan gjøre en forskjell i klasserommet. Systemendringer som blir foreslått gjennom utallige rapporter vil ta både tid og koste samfunnet enorme summer, uten at det nødvendigvis foreligger konkrete resultater på at det vil nå målet om å redusere frafallsstatistikken. Kanskje ligger løsningen nærmere, og rimeligere, enn dette?

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det foreligger en del kvalitativ og kvantitativ forskning på frafallsproblematikken, på blant annet økonomiske konsekvenser av frafall, regionale forskjeller, arbeidsledighet, tidlig innsats og fungerende prosjekter. Her er det mye både interessant og tankevekkende, men som nevnt føler jeg det mangler noe på det mer konkrete nivået, en optimistisk tanke om læreren som faktor for å forebygge og redusere frafall. Mange av rapportene som foreligger kan fortelle oss mye om hvem som faller fra og i nokså stor grad hvorfor de gjør det, men hva mener de som står problemet nærmest? Forskeres kontakt med lærere viser seg å være nesten fraværende (Skulberg & Sund, 2009). I rapporten utgitt av Utdanningsforbundet (Skulberg & Sund, 2009) tar de kun utgangspunkt i yrkesfaglærere, for det er i hovedsak her frafallet skjer. Men frafallet starter mye tidligere; tiltak som ekstra oppfølging starter så tidlig som i barnehagen.

Jeg vil i denne oppgaven hevde at lærere på alle klassetrinn kan bidra til å redusere frafallet fra videregående skole, kanskje særlig samfunnsfaglæreren. Dette er på ingen måte ment som nok en byrde på lærerens allerede tyngede skuldre, men heller som en positiv vinkling – at vi kan endre ting i det små. Mye forskning tyder på at læreren er den viktigste faktoren i skolen (Nordahl, 2010; Hattie, 2009; Nordenbo, 2008), hvorfor skulle ikke dette også gjelde for frafall? Likevel er det slik, som mangfoldet av rapporter antyder, at det ikke er noen enkel løsning på frafall i videregående opplæring. Alt ansvaret ligger på ingen måte hos læreren, et slikt utsagn ville nok naturlig møtt mye motstand, for det er mange komponenter som spiller inn på hvorfor elever faller fra. Behovet for en bredbasert innsats som krever vilje og engasjement fra alle involverte; elever, lærere, foreldre, skoleledelse og myndigheter på alle

nivå er relativt klart (Hernes, 2010). Like fullt, selv med disse klare begrensningene er min vinkling at læreren med fordel kan – og kanskje bør – betraktes som en viktig faktor.

### **Problemstillingen er *Hvordan kan læreren bidra til å redusere frafall gjennom undervisningen i samfunnsfag?***

For å kunne nærme meg problemstillingen og forsøke å besvare den på best mulig måte, er forskningsspørsmål for å presisere problemstillingen til hjelp. Relasjonskompetanse, motivasjon og didaktisk fantasi står i et slags gjensidighetsforhold til hverandre og vil naturlig virke på hverandre, men både separat og sammen bidrar de til å klargjøre formålet med oppgaven.

- Hvordan kan gode relasjoner til elevene bidra til å forhindre frafall?
- På hvilken måte kan elevens motivasjon virke på frafallet?
- Hvordan kan lærerens didaktiske fantasi engasjere elevene?

## **1.3 Avgrensning og definisjon av oppgavens struktur**

Avgrensningen har vist seg å være en av de mest utfordrende oppgavene i prosessen og har stadig vært oppe til revidering. Selv om jeg har sett meg nødt til å utelukke flere viktige aspekter innen frafallsproblematikken dekkes mye av dette av annen litteratur dersom leseren, som meg, finner temaene interessante og ønsker å fordype seg ytterligere. Sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og oppnådd utdanning er et slikt eksempel, og er en av de mest dokumenterte forholdene innen utdannings sosiologien (Hansen, 2005). Selv om et av hovedformålene for skolemyndighetene har vært å utligne sosiale forskjeller har de fremdeles en lang vei å gå. Dessverre vil dette falle utenfor spørsmålet om hva læreren kan gjøre med hensyn til frafallet, annet enn å være bevisst egne holdninger til situasjonen. Ogden (2001) viser til forskning som har sett på elevens bakgrunn og kjennetegn, og sammensetning av elevgrupper og analysert hva dette betyr for klassemiljøet. Slike forhold er viktige, men det er først og fremst læreren, lærerens kompetanse og samhandling med elevene, som er av størst betydning for læringsutbytte. Den gode lærer vil være et gjennomgående tema gjennom oppgaven. Eidsvåg (2005) formulerer det godt da han sier at den gode lærer antakelig aldri kan beskrives, bare oppleves.

Oppgaven består av sju kapitler totalt. Etter innledningen følger et kapittel hvor det vil bli redegjort for det forskningsmessige bakteppet rundt frafallsproblematikken, på grunn av det enorme omfanget er dette begrenset til noen få rapporter som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gjennomgangen av årsakene til frafall i videregående opplæring, statistikk og tiltak som har vist seg å fungere, kan føles noe overfladisk da det dessverre ikke er rom for videre diskusjon av de enkelte faktorene.

Kapittel tre presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. En utfordring i skriveprosessen har vært at de livlige beskrivelsene av den gode lærer forsvinner når tale formidles til tekst. Læreren blir av mange fremhevet som den viktigste faktoren i elevenes utvikling. Tanker om den gode lærerens betydning vil kort skisseres før det vil bli fokusert på begrepet didaktisk fantasi, hvor det skisseres hva som inkluderes i begrepet og vise til det som foreligger av forskning på området. Videre vil relasjon mellom lærer og elev være tema, hva som kjennetegner en god relasjon, relasjonens betydning for læring og begrepet signifikante andre (Mead 1934 i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Motivasjonsteorier er et vidt tema som her er begrenset til indre og ytre motivasjon, attribusjonsteori og presetasjonsteori.

De metodiske avveiningene redegjøres i kapittel 4, hvor det blir vektlagt metodisk design, utvalget, intervjuprosessen og drøftet metodiske begrep som validitet, reliabilitet og generalisering. Oppgaven baserer seg på en kvalitativ tilnærming hvor det er gjennomført forskningsintervjuer; delvis strukturerte intervjuer med sju informanter. Informantene er to rektorer ved ungdomsskoler, tre ungdomsskolelærere og to videregående lærere, hvorav en som underviser på studiespesialiserende og en på yrkesfaglig studieretning.

Informantenes svar foreligger i kapittel fem, presentasjon av data. Kapitlet holdes fritt for tolkning for å la informantene komme fritt til ordet. I kapittel seks vil de empiriske funnene fra intervjuene bli drøftet i lys av relevante teorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Avslutningsvis samles trådene og jeg vil trekke konklusjoner så langt det lar seg gjøre.

## 2 Frafall i videregående skole

I dette kapitlet vil det bli redegjort for frafallsproblematikkens forskningsmessige bakteppe. På grunn av det enorme omfanget er dette begrenset til noen få rapporter. Definisjonen av selve frafallsbegrepet vil bli gjennomgått og det vil vises til årsaker til frafall i videregående opplæring, statistikk og tiltak som har vist seg å fungere, avslutningsvis nevnes prosjektet Ny GIV.

### 2.1 Definisjon av frafallsbegrepet

Hvem frafallsstatistikken inkluderer varierer, og to skiller går mellom hvilke elever som medregnes, og tidsperspektivet. Frafall som inkluderer hele ungdomsskolekohorten (Markussen, 2010) og de som starter på videregående opplæring på høstsemesteret (Statistisk Sentralbyrå, 2011) vil skille seg fra hverandre. Som nevnt i innledningen starter hele 97 prosent av ungdomsskoleelevene direkte på videregående opplæring, alt her vil skillet mellom Markussen og SSB vise til omtrent 3 prosent av elevene. Selv om 3 prosent kanskje ikke er store tallet, tilsvarer det en del elever, og spørsmålet en kan stille seg er hvor det blir av dem? Tidsperspektivet skiller mellom elevene som fullfører på normert tid eller ikke. Hernes (2010) viser hvordan tallene skiller seg fra hverandre; i 2002-kullet hadde 55 prosent nådd studie- eller yrkeskompetanse på normert tid (tre år), mens etter fem år har det økt med 12 prosentpoeng. En av de vanligste årsakene til at elever ikke fullfører på normert tid er feilvalg, som også bidrar til at de fullfører i mindre grad enn andre elever (Hernes, 2010). Den norske gjennomføringsraten ville vært betraktelig høyere dersom den hadde vært målt på et senere tidspunkt, for eksempel ved 35 års alder. Årsaken er at det avlegges omtrent like mange fagprøver blant voksne som blant unge (Markussen, 2010).

Det er også rapporter som skiller seg fra hverandre i sin bruk av selve ordet «fracfall». Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) bruker bevisst begrepet «bortvalg», årsaken til dette er at de vil fremheve at det å slutte på skolen er et valg, elevene *velger* å takke nei til videregående opplæring, det er noe de har kontroll over. Valget er ikke nødvendigvis fritt, elevene opptrer ikke alltid som rasjonelle aktører, og valgene skjer innenfor rammene av en begrenset rasjonalitet (Simon, 1954 og Elster, 1979 i Markussen et al., 2008). Selv om begrunnelsen deres er god, så passer frafall som begrep bedre til denne oppgaven. Årsakene til dette er at jeg ikke tror det alltid fremstår som et bevisst valg å slutte på skolen i de fleste

ungdommenes liv. Frafall har mange årsaker som elevene ikke kan styre over, og de kan føle at de bare faller fra undervisningen og skolen, at de ikke klarer å henge med lenger. Kanskje er det bare en uunnngåelig «løsning» på et problem som har vedvart i mange år, ja kanskje hele skoleløpet?

## 2.2 Rapporter om frafall

Det er ikke rom for å gå inn på alle rapporter om frafall som foreligger, men leseren anbefales rapporten skrevet av Skulberg og Sund (2009, s. 14-41) der de har sett på forskning på frafall etter 1994<sup>1</sup>. På bakgrunn av dette og andre rapporter hersker det ingen tvil om at det forskes og jobbes med frafallsproblematikken. Som nevnt i kapittel 1.2, forteller mange av rapportene mye om hvem som faller fra og i nokså stor grad hvorfor de gjør det, men mangler kanskje i større grad tankene til de som står problemet nærmest. Noen rapporter søker blant annet å redegjøre for tiltak på området, samt foreslå tiltak som kan fungere, eller som har vist seg vellykket. Andre rapporter ønsker å dele gode erfaringer, og problemet er ikke mangel på tiltak, men at tiltakene ikke er spredt godt nok over det landet. Det vil foretas en rask redegjørelse for frafallssituasjonen slik den fremstilles av Markussen et al. (2008, 2010). I tillegg til disse vil også Leins (2010) rapport om lærere i Oppland, og Skulberg og Sunds (2009) rapport knyttet til yrkesfaglærere inkluderes. Skulberg og Sund har gjennomført en kvantitativ undersøkelse og kvalitative intervjuer der de har intervjuet yrkesfaglærere. Årsaken til dette valget er at de i likhet med denne oppgaven baserer seg på lærernes egne tanker og meninger.

Reform 94 ga alle elever rett til videregående opplæring, og Markussen (2010) påpeker at frafall fremsto som et tydelig og allment problem først etter denne innføringen. Det var fryktet fra flere hold av innføringen av rett til videregående ville medføre at frafallet steg betraktelig, siden hele grunnskolekullet nå fikk mulighet til å starte på videre skolegang. Men tall viser at mens det i 1991 var kun 30 prosent av elevene som startet på yrkesfaglige studieretninger som fullførte, doblet dette seg for 1994-95 kullene (Utdanningsdirektoratet, 2006). I dag er retten høyst reell og for mange føles nok videregående skole som obligatorisk.

Det kan være fristende å sammenligne frafallsstatistikk fra ulike land og mellom ulike studier, men det kan by på store utfordringer fordi skoleløpet er lagt opp forskjellig i de nordiske

---

<sup>1</sup> Den inkluderer blant annet den forskningsbaserte evalueringen av Reform 94, kunnskapsstatusen i forkant av



landene, frafallet måles på ulike tidspunkt og inkluderer ulike elever (Markussen, 2010). Forskjeller som oppleves som store kan være resultat av ulik måling. I Norge er andelen av de som fullfører stabil på mellom 68 – 72 prosent for kullene som begynte på videregående opplæring 1994-2003 (Markussen, 2010).

En annen studie gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) er *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008). Studien baserte seg på 9749 ungdommer som ble fulgt fra 2002 og i fem og et halvt år fremover. Kompetansen måles etter fem år, siden man regner med at de fleste har fullført videregående opplæring innen denne tiden. Dette gir en mulighet til å inkludere de elevene som har brukt mer enn normert tid på opplæringen, som vi tidligere så at kunne skille med 10-15 prosent. 70,6 prosent av elevene hadde fullført yrkes- og /eller studiekompetanse etter fem år. Elevene som ikke har bestått kan deles i to grupper: «A) de som har *sluttet* før de har gjennomført hele den treårige videregående opplæringen, og B) de som har *gjennomført* løpet, men som kommer ut på den andre siden *uten å ha bestått alle fag*» (Markussen et al., 2008, s. 132, min kursivering). Resultatene skiller seg noe fra hverandre; i følge SSB (2011) var A-gruppa på 19 prosent, mens B-gruppa på 8 prosent. Markussen et al. (2008) fant at A-gruppa var på 15 prosent og B-gruppa på 19 prosent. Begge studiene fant 6 prosent som fremdeles var i opplæring det sjette året. Selv om tallene skiller seg fra hverandre, særlig B-gruppa, så kan dette trolig tilskrives ulik registerpraksis og tellemåte (Markussen, 2010). Blant denne gruppa, finner de at så mange som 2 av 3 hadde bestått til og med andre året, men så svikter karakterene. En annen medvirkende årsak på yrkesfaglige retninger er at elevene ikke får læreplasser (Hernes, 2010). Årsakene til at en del elever slutter på skolen etter VG 2, fordi de ikke får læreplass kan være at næringslivet ikke er utviklet for lærlinger, eller at samarbeidet mellom skolen og næringslivet er for lite utviklet. En tredje mulighet kan være at bedriftene ikke ønsker elevene på grunn av høyt fravær, som ofte er en forløper til frafall. Men kan det også være skolen som svikter? Elevene er så nære en studie- eller yrkeskompetanse, så en rimelig hypotese vil være at de fleste av disse ungdommene har et potensial til å oppnå den kompetansen videregående opplæring skal gi, og at dette kunne vært oppnådd med mer og bedre tilpasset opplæring (Markussen, 2010). Vil dette si med andre ord at skolen og de enkelte lærerne kunne bidratt til å redusere frafallet drastisk? Kunne vi «reddet» to av tre elever fra problemene frafall skaper for både individ, grupper og samfunnet?

## 2.3 Årsaker til frafall i videregående opplæring

Dersom årsakene til frafall hadde vært et resultat av enkle prosesser, kan det tenkes at vi hadde kommet lenger i kampen for å forebygge og forhindre problemet. Virkeligheten er kompleks og det er mange faktorer som spiller inn – både på individ- og systemnivå. Frafall fra videregående opplæring er som regel enden på en lang og ofte problematisk prosess. Hernes (2010), Kommunenes Sentralforbund<sup>2</sup> (2010) og Markussen et. al (2008) fremhever en del faktorer som interagerer og påvirker hverandre; elevens språkopplæring, sosiale bakgrunn, deres identifisering med skolens verdier, samt faglig og sosialt engasjement er årsaker til frafall. Mange av disse faktorene henger tett sammen, og kanskje er nettopp familiebakgrunn en av de sterkeste indikatorene. Familier formidler ulike verdier til barna sine og familiens holdninger til skolen og utdanning spiller en stor rolle for hvordan elevene oppfatter skolen, og hvor mye støtte og hjelp de kan få fra foreldre og søsken. Typisk identifiserer middelklassen seg sterkere med verdiene skolen formidler (Lareau, 2002). Prosessen starter tidlig hos elevene, og påvirker engasjement og resultater. At elevene opplever faglig og sosialt engasjement hjemme har positiv effekt på å fullføre videregående opplæring. Motsatt vil høyt fravær, elever som føler seg utenfor og er redde for å gå på skolen ha høyere sannsynlighet for å slutte (Markussen, 2010). Forskjellen mellom foreldres utdanning på grunnskolenivå og videregåendenivå viser seg å øke barnas fullføringsrate fra 52 til 67 prosent. Elever har en tendens til å følge foreldrenes utdanningsnivå, og det skiller nesten 30 prosent på elever med mor eller far med grunnskoleutdanning kontra mor eller far med høyere grads høyere utdanning (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010).

Grunnskolekarakterer er en av de sterkeste indikasjonene på frafall, og sees i sammenheng med tidligere skoleprestasjoner (Markussen, 2010; SSB, 2010). Lave karakterer henger ofte sammen med høyt fravær og lav motivasjon. Lærerne på yrkesfag mener elevenes manglende motivasjon og faglige forutsetninger er de viktigste årsakene til frafall, i tillegg svarer «ni av ti at elevene ikke er motivert for å legge ned den arbeidsinnsatsen som er nødvendig for å gjennomføre videregående opplæring» (Skulberg & Sund, 2009, s. 46). For lave grunnleggende kunnskaper og ferdigheter er også nevnt av mange lærere. Falch et al. (2010) viser til at 90,5 prosent av elevene med karakteren 5 eller bedre fullfører på normert tid, mens dette kun gjelder 12,4 prosent for elevene med karakterene 2 og 3. Dersom elevene øker

---

<sup>2</sup> Rapporten Tidlig Innsats – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæringen gjennom hele oppveksten er utarbeidet av NOVA og Rambøll på oppdrag fra KS, og rapporten vil henvises til som KS 2010.

grunnskolekarakteren sin med et karakterpoeng øker de sannsynligheten for å fullføre videregående med 20-30 prosentpoeng. Hernes (2010) påpeker at elever som kommer til videregående med kun ståkarakterer vil få store startvansker, dels fordi de må ta igjen det de mistet i grunnskolen, dels fordi de skal følge med i fag de mangler forutsetninger for. På denne måten kan de oppleve skolehverdagene som konstante nederlag og tap av mestringsfølelsen.

«Grunnkompetanse» er en form for kompetanse som kan tas som et alternativ til fag- og yrkesopplæringen. I Opplæringslova het det tidligere «kompetanse på lavere nivå», men det var ønskelig å kvitte seg med denne negative betegnelsen og begrepet grunnkompetanse overtok (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Andre alternative fag- og yrkesopplæringer er lærekandidatordning, som ble etablert i 2000, og forsøk med praksisbrev, som startet i høsten 2008 med tre fylker og forløp til 2011. Tanken var at det skulle være et alternativ for elever som med stor sannsynlighet vil droppe ut av skolen. Regjeringen ville utvikle praksisbrevet som en kjent grunnkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Under lærekandidatordningen har elevene individuelle læreplaner med begrensede kompetansemål. Selv om elevene velger denne grunnkompetansen er det også åpning for at elevene kan ta full fagopplæringskurs dersom dette skulle være ønskelig (Norges Offentlige Utredninger, 2012:6). Praksisbrevet er ikke lenger en søkbar forsøksordning for ungdom som trenger mer praktisk og tilpassa opplæring, men i følge NOU er det like fullt et alternativ til den tradisjonelle videregående skolen (NOU, 2012:6).

Kort sagt er det et klart skille mellom fagopplæringen og den yrkesfaglige opplæringen; statistikken viser høyest fullføringsgrad på studieretningene som gir generell studiekompetanse som studiespesialiserende, musikk, dans og drama og idrettsfag. Mens hotell- og næringsmiddelfag, byggfag, mekaniske fag og trearbeidsfag skiller seg ut med spesielt lav fullføringsgrad (Falch et al., 2010). Det viser seg at flere gutter enn jenter faller fra. Men under betingelsen «alt annet likt» utligner forskjellene mellom kjønnene seg (Markussen et al., 2008), med dette menes at jenter generelt har bedre grunnskolekarakterer enn gutter som bidrar til at skillet mellom kjønnene blir større. Elever med innvandrerbakgrunn fullfører i mindre grad enn elever uten innvandrerbakgrunn, men forskjellen er derimot betydelig mindre for 2.generasjons innvandrere (Markussen, 2010; KS, 2010). Fullføringsgraden er klart lavere i Nord-Norge enn resten av landet, selv når det kontrolleres for grunnskolekarakterer, avstand til studietilbud og andre faktorer. Hedmark og

Vestfold ligger også langt ned, hvor Hedmark har landets høyeste andel sysselsatte med grunnskole som høyeste utdanning på 14,5 prosent. Dette kan påvirke andelen elever som faller fra opplæringen (Falch et al., 2010). I tillegg fant Markussen et al. (2008) at elever som bodde med begge foreldrene hadde større sannsynlighet for å fullføre.

Likevel, læreren kan også spille en viktig rolle her. Selv om mye handler om hva eleven har med seg i «ryggsekken» fra før er det viktig å slå et slag for det som foregår innenfor skolens vegger. Den gode læreren kan motivere elever, og skape engasjement for de enkelte fagene, som kan tenkes å ha ringvirkninger på andre fag. I denne oppgaven er ikke formålet og si hvilke av disse faktorene som gjør størst utslag, men heller hva lærere kan bidra med. De fleste av faktorene nevnt overfor henger sammen, og interagerer og påvirker hverandre.

## 2.4 Tiltak

Oppfatningen om at det ikke fantes så mange tiltak mot frafall, ble fort motbevist da litteraturlæsingen startet. Flere rapporter viser til konkrete tiltak som har vist seg å fungere, med Hernes' ord; «Problemet er derfor ikke først og fremst at man *ikke vet* hva som fungerer, men at det man har sett hjelpe *ikke er nok spredt og er tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket*» (Hernes, 2010, s. 8). Dette er det flere aktører som ønsker å gjøre noe med, blant annet har Buland og Havn (2007) og NAV (2010) samlet erfaringer til inspirasjon hvor det er mange spennende prosjekter som har vist seg å fungere. I karakterisering av satsingen mot frafall er det et stort antall enkelttiltak som er prøvd ut i alle fylker, tiltak rettet mot individ og systemet, og både i og utenfor skolen. Mengder av forskningsrapporter viser til det store tiltaksmangfoldet, med tiltak rettet mot individ og systemnivå, i skolen og utenfor skolen, og har gitt et aktørmangfold i arbeidet.

Et aspekt ved tiltaksvurdering som er svært vanskelig, er hvilken effekt tiltakene vil ha – både på korttid og lang tid, på regionale forskjeller og opp på nasjonalt nivå. Er en eventuell frafallsnedgang et resultat av de konkrete tiltakene eller av den økte fokuseringen og bevissthet rundt fenomenet frafall? Noen ganger kan en økt bevisstgjøring også bidra til reduseringen av et problem. En tilleggsfaktor er også den klare forskjellen det er på elever som inkluderes i statistikken, da også årskullene skiller seg fra hverandre. Å gi et presist svar på dette er vanskelig, men Buland og Havn (2007) tror, i samsvar med de fleste av sine

informanter, at det er en effekt av både den økte oppmerksomheten og de konkrete tiltakene – det har uten tvil hatt effekt.

I deres analyse av tiltak finner vi begrep som fraværs- og nærværsfaktorer som skapes og opprettholdes i skolen og utenfor. Fraværsfaktorer vil være «de umiddelbare grunnene elever har til å velge bort skolen», mens nærværsfaktorer vil være «de umiddelbare grunnene elever har til å velge å forbli i skolen» (Buland & Havn, 2007, s. 67). Begge faktorene skapes og opprettholdes både i skolen og utenfor. Eksempler på fraværsfaktorer i skolen kan være elever som opplever læringsmiljøet som dårlig, frustrasjon over egne resultater og dårlig kjemi med lærerne. Utenfor skolen kan det være familieforhold, psykiske problemer, sykdom, andre interesser som tar oppmerksomheten bort fra skolen. Nærværsfaktorer er gode mestringsopplevelser, motivasjon, trygghet, synlighet, følelsen av tilhørighet, tilpasset undervisning og individuell oppfølging.

Videre påpekes skillet mellom forebygging og oppfølging, hvor forebygging skal skape rammer og forutsetninger for nærværsfaktorene. I tråd med oppgavens problemstilling handler det mye om skolehverdagen, Buland og Havn (2007) sier den må få en form som motvirker «bortvalg». Dette kan sees i forhold til oppgavens form om fokus på relasjoner, motivasjon og didaktisk fantasi i skolehverdagen, som kan være med å motvirke «bortvalg», eller frafall i følge oppgavens terminologi. Det er viktig å ha gode rutiner og systemer slik at en kan se faresignalene i tide – og reagere på dem, noe en god relasjon til elevene kan bidra med. Oppfølgingen bygger på forebyggingen, hovedsakelig på å ha gode rutiner og systemer etter faresignalene er fanget opp, og dermed følge opp elevene som er i faresonen, men også de som allerede har falt av.

Tiltak foreslått og gjennomført flere steder er økt karriereveiledning og rådgivning, lære kandidatordninger og opplæringsplasser, yrkesretting i fellesfagene, flerkulturell opplæring, alternative opplæringsarenaer, økt involvering av foreldre, rask oppfølging av fravær, tettere oppfølging i alle faser og spesiell oppmerksomhet til elever i faresonen, kompetanseutvikling og en styrking av lærerrollen, gjennomføringskart og felles rapporteringssystemer, forskning og dokumentering av frafallssituasjonen (Skulberg & Sund, 2009; Hernes, 2010; KS, 2010; Markussen, 2010; NOU 2008:18). I samsvar med disse tiltakene gir yrkesfaglærerne høyest svarprosent til forslagene om tett oppfølging, bedre yrkesretting, større grad av fleksibilitet i strukturen og bedre rådgivning og karriereveiledning. Overgangen grunnskole og videregående, mer praksis i form av alternative

eller fleksible opplæringsløp samt tett oppfølging er tiltak informantene mener burde prioriteres (Skulberg & Sund, 2009). Mange lærere savner tid til å følge opp den enkelte elev, og «mer enn 8 av 10 lærere svarer bekreftende på at arbeidsdagen går med til å utføre oppgaver som ikke tilhører lærerens kjerneoppgaver, som for mye byråkrati og for omfattende krav til dokumentasjon» (Skulberg & Sund, 2009, s. 57).

### **2.4.1 Ny GIV**

Ny GIV er regjeringens store satsing mot frafall i videregående opplæring, et treårig prosjekt startet høsten 2010 og som skal pågå ut 2013. Det overordnede målet er å etablere et varig samarbeid mellom kommuner, fylkeskommuner og stat for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Mer konkret er målene for Ny GIV-prosjektet å øke fullføringsprosenten i overgangene fra VG1 til VG2, fra VG2 til VG3/lære og VG3 til studiekompetanse/lære med to prosentpoeng fra 2010. Til sammen skal dette resultere i en oppgang på seks prosentpoeng fra nivå i 2004 – med andre ord at gjennomføringsprosenten skal være 75 prosent i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2012c). Kunnskapsminister Kristin Halvorsen uttaler at målet er at 3000 flere elever skal fullføre innen 2015 (Jelstad, 2011). Ny GIV har som formål å øke ferdighetene til elevene med de svakeste resultatene på tiende trinn, men det skal ikke være elever som mottar spesialundervisning. Tilbudet gis til 10 prosent av elevene og de tilbys ekstra undervisning i matte og norsk for å styrke de grunnleggende ferdighetene. Gjennomføringspraksisen er noe ulik på skolene.

I forbindelse med prosjektet er det også blitt gjennomført en del tiltak når det gjelder tidlig innsats i form av blant annet leksehjelp, innføringen av arbeidslivsfag og utdanningsvalg på ungdomstrinnet, tettere oppfølging av elever som sliter med grunnleggende ferdigheter, mer fleksibel opplæring og mer relevant og praksisnær fag- og yrkesopplæring. Det gjennomføres obligatoriske kartleggingsprøver på VG 1, og for å forhindre feilvalg har fylkeskommunene fått tilskudd for styrket rådgivning. Selv om en del elever på videregående skole velger retninger etter det første året er det på ungdomsskolen elevene velger videregående skoler og de bestemte linjene. Kommer rådgivningstilskuddet for sent dersom formålet er å forhindre feilvalg? For å kunne heve andelen elever som får læreplass har det blitt innført økt tilskudd til lærebedrifter, og dermed flere læreplasser gjennom tett dialog (Kunnskapsdepartementet, 2012d). Det mangler omtrent 3000 læreplasser, et tiltak for å senke tallet er «Aksjon

lærebedrift» foregår i østlandsområdet i regi av Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) og Landsorganisasjonen (LO), målet er å skape nye lærebedrifter over hele landet. Tilskuddet fra staten er på 25000 kroner, og i følge direktøren ved NHO er dette for lavt. Behovet for nye bedrifter er prekært, og det en felles innsats fra næringslivet og staten (Heimdal, 2011).

## 2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på definisjon av frafallsbegrepet og gjennomgått noen av rapportene. På bakgrunn av rapportene er det redegjort for en del årsaker til frafall fra videregående opplæring som elevers grunnskolekarakterer, språkopplæring, sosiale bakgrunn, identifikasjon i forhold til skolen, samt faglig og sosialt engasjement. Tiltaksmangfoldet mot frafallet er stort, det inkluderer blant annet økt karriereveiledning og rådgivning, alternative opplæringsarenaer, økt involvering av foreldre, rask oppfølging av fravær, tettere oppfølging i alle faser og spesiell oppmerksomhet til elever i faresonen, kompetanseutvikling og en styrking av lærerrollen.

Hernes (2010) viser til en halvering av frafall i videregående skole i Oslo, fra 5,9 prosent skoleåret 2007/2008 til 3,1 prosent året etter. Med andre ord så er frafall noe som kan endres, det er noe vi kan gjøre noe med. Informanter fra Skulberg og Sunds (2009) rapport mener at de elevene som faller fra er ungdommer som trenger «noe ekstra», litt ekstra tilrettelegging, litt mer oppmerksomhet, litt tettere oppfølging og litt mer ressurser, og at dette kan gi elevene betydelige økte muligheter for å gjennomføre skolen.

## 3 Teori

Gjennom undervisningen i samfunnsfag har læreren mulighet til å skape interesse, engasjement og motivasjon for faget, og muligens for skolegangen i sin helhet. Siden områdene relasjoner og motivasjon i seg selv er omfattende temaer, kan avgrensningen oppleves som overfladisk. Læreren vil gjennom hele oppgaven være den viktigste faktoren og det er lærerens gode relasjoner til elevene, lærerens måter å øke motivasjonen på og lærerens didaktiske fantasi som er i søkelyset. Et bakteppe bak disse påstandene må bygges på et bilde av den gode læreren, som presenteres i den første delen av kapitlet, hvor lærerens ti bud presenteres mot slutten.

### 3.1 Den gode læreren

«Det var også noe mer: en indre glød, en begeistret erkjennelsesglede, en underfundig humor, en menneskelig omtanke. Alt dette famler lett når en gir seg til å skrive om det. [...] Den gode lærer kan antagelig aldri beskrives, bare oppleves» (Eidsvåg, 2005, s. 13). Det finnes faglitteratur som også gjør forsøk på å beskrive den gode læreren, men det kan virke som om det er enklere å gjøre dette i skjønnlitterær form slik Eidsvåg gjør, med henvisninger til andre forfattere og deres glødende beskrivelser av den gode læreren, eller de fryktelige beskrivelsene av de forferdelige lærerne. Eidsvåg (2005) mener at vi vet hva en god lærer er når vi møter han eller henne, men hva vi legger i begrepet varierer. Vi endrer oss som lærere, noen har mer glød og glede i visse livsperioder enn andre, en kan lykkes i ett fag, men ikke i ett annet, andre treffer de ulike elevene og klassetrinn med ulikt hell. Det er nesten umulig å framsette generelle karakteristikk av den gode lærer, for alle vil ha en ulik oppfatning om hvordan personen er. Å være lærer kan kanskje i seg selv være en særegenhet.

Det stilles stadig større krav til lærerne, de skal utforme læreplaner, planlegge undervisningen, begrunne hvorfor de planlegger det de gjør, og de blir vurdert av både elever, kollegaer og skolemyndigheter (Imsen, 2005). Fagkunnskap, kunnskap om skolens materiell og strukturer, formell pedagogisk kunnskap og praktisk kunnskap er en del av lærerens kvalifikasjoner. Herunder inngår kunnskap, forståelse, ferdigheter og holdninger som skal bringes videre til elevene, kunnskap og innsikt i læreplaner, lærebøker og organisering, kunnskap og visjoner om undervisnings- og læreprosesser, og erfaring med et bredt handlingsrepertoar (Schulman, 1987 i Imsen, 2005).



«God undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» som det treffende sies i læreplanverkets generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Forskning tyder på en sammenheng mellom hvor mye elever lærer og de personlige kvaliteter læreren er i stand til å gi i undervisningen, der god undervisning er preget av vennlighet, systematikk og engasjement (Eidsvåg, 2005). Tidligere personlighetstester på unge mennesker for å spå deres fremtidige kompetanse viste seg umulig å kunne forutse, årsaken er, i følge Fibæk Laursen (2004), at ens grunnleggende personlighet ikke bestemmer ens atferd. Eksempler kan være innadvendte personer som lærer å være åpne for elevene sine. Lærerkompetanse ikke er personlighetsegenskaper, men en personlig kompetanse. Kompetanse kan brukes som et samlebegrep på kunnskaper, ferdigheter og holdninger. En tilleggsdimensjon er at kompetansen skal kunne vises gjennom praktisk bruk eller anvendelse (Imsen, 2005).

På tross av enighet med Eidsvåg (2005) om at den gode lærer nok må oppleves, er det på plass med et forsøk. En god lærer liker både elevene sine og faget sitt, som hun også er dyktig i. Hun formidler til elevene at det er noe som er verdt å lære, hva og hvorfor. Hun har evnen til å engasjere alle elever, på ulike nivå, hun kan begeistre elevene ved å bruke hele sitt vesen i forklaringen av temaer, hun trigger deres lærelyst og indre motivasjon. Det er viktigere for henne at elevene lærer det de gjennomgår enn at de skynder seg gjennom et tema. Gjennom gode relasjoner til elevene er hun blitt en viktig person for dem, ei de kan betro seg til, ei de stoler på – en signifikant andre for dem (se kapittel 3.2.3). En som elevene respekterer som respekterer dem tilbake, hun tar elevene på alvor og lytter til utsagn og forslag, hun er rettferdig og tydelig. Hun stiller krav, men er imøtekommende. Humor og varme beskriver hennes væremåte. Læreren møter elevene der de er, hun kjenner dem godt, kan deres navn og interesserer seg for elevene, både som personer og hva de selv kan lære å hjelpe andre med i undervisningen. Eidsvåg (2005) forteller om sin lærer som var opptatt av de runde o-ordene: omsorg, overbærenhet, oppmuntring, oppmerksomhet, opplevelse, overraskelse, overbevisning, oppriktighet. Omsorg for elevene vil si å respektere elevene, tenke og føle med dem (Imsen, 2005). I tillegg til dette fremheves også viktigheten av å reflektere over egen praksis. Leseren trekker kanskje på smilebåndet, eller himler med øynene. Det er ingen tvil om at det er begrensninger i en slik idealistisk beskrivelse, men like fullt er det plass for idealer i læreryrket.

### 3.1.1 Lærerens ti bud

Fibæk Laursen (2004) presenterer begrepet den autentiske lærer, og i dette begrepet legger han personlige egenskaper som ekthet, troverdighet og selvstendighet. Med disse tankene kan det hevdes at alle kan lære å bli en god lærer, dersom man er villig til å jobbe for det. Alle lærere kan bli bedre lærere, de kan få med seg flere elever i undervisningen, de kan få bedre relasjoner til elevene, de kan øke motivasjonen, og de fleste har mye å spille på når det kommer til den didaktiske fantasien. Det er også viktig å være bevisst alle begrensningene man møter i skolen, men det er vel plass for engasjement og idealisme? Hvis vi ikke tror vi kan gjøre en forskjell i elevenes liv – hvorfor har vi da valgt læreryrket som profesjon? Det er viktig å finne sin egen lærerstil og rolle i skolen, man skal ikke nødvendigvis etterstrebe andre læreres undervisnings stil og væremåte.

Eidsvåg (2005) presenterer ti bud for lærere. Selv mener han at dette er idealer, og kanskje finnes det ingen lærere som oppfyller alle ti budene. Det er viktig å være idealistisk i læreryrket, det er viktig og alltid ha noe å strekke seg etter, stadig utvikle seg.

1. Du skal kunne og være glad i dine fag
2. Du skal være glad i fortellinger
3. Du skal være nærværende
4. Du skal se elevene
5. Du skal være glad i dine elever
6. Du skal ha forventninger og stille krav til deg selv og dine elever
7. Du skal ofte ha med deg noe nytt
8. Du skal bidra til kollegiets trivsel og utvikling
9. Du skal bidra til samtalen om skolens samfunnspolitiske rolle
10. Du skal våge å være lærer! (Eidsvåg, 2005, s. 11)

Mange av disse punktene henger tett sammen med andre beskrivelser av den gode lærer. Implisitt i punktene overfor ligger en god relasjon til elevene (se kapittel 3.3). Ved å følge lærerens ti bud tas et skritt mot at flere elever føler seg inkludert i skolen, og ser på skolen som et viktig sted å være og å lære.

## 3.2 Didaktisk fantasi

Didaktisk fantasi er et begrep som kanskje kan være ukjent for mange, men som det likevel kan knyttes mange assosiasjoner til. De fleste lærere har nok en formening om hva som ligger i begrepet. Viktigheten av den kompetente lærer for å redusere frafall er i stor grad blitt utelatt fra forskningen – det har vært alt for mye snakk om system og struktur. Med variasjon i undervisningen har læreren mulighet til å treffe flere av elevene og øke motivasjonen, det er jo det det handler om. Lærers didaktiske fantasi er et begrep som brukes lite i litteraturen, men i artikkelen *En petit om didaktisk fantasi* peker Fjeldstad på at det er «hvordan læreren kan ta sin fantasi i bruk slik at den stimulerer elevens» (Fjeldstad, 1998, s. 1). På bakgrunn av denne artikkelen og samtaler med Fjeldstad, kan det sies at det handler om å fange elevene, få de interesserte i det man formidler. Læreren må ta sjansen på å gå ut av den tradisjonelle undervisningen og finne sin egen rytme. Didaktisk fantasi er den produktive bruk av elevenes kommentarer og spørsmål, det er å finne eksempler og overraskende konkretiseringer som kaster lys over faglige poenger. Det er å velge gode tekster som utvikler innsikt og som kan fungere som forbilder for tanken og modeller for skriften. Det er en oppmerksomhet og beredskap overfor det uventede og uforutsigbare i undervisningen – å se faglig relevante aspekter ved samspillet i klasserommet, kommentere dem i dialog med elevene. Didaktisk fantasi er å lytte til sin intuisjon, som alltid er forankret i erfaring, og som ikke er løsrevet fra teori om sosialt samspill i klasserommet (Fjeldstad i Mikkelsen & Fladmoe red., 2007). Et lignende begrep kan være den didaktiske kompetansen læreren har. Ogden (2001) definerer didaktisk kompetanse som at læreren har et høyt faglig nivå, tiltro til egne evner og ferdigheter, og som er mindre bundet av pensum og rutiner. Didaktisk kompetanse er også planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av undervisningen slik at elevene lærer (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

### 3.2.1 I undervisningen

Samfunnsfaget har en fordel framfor en del andre skolefag, det er et fag elevene enklere kan føle tilknytning til, dersom det blir undervist på en måte der lærelysten trigges. I formålet for faget fremheves det at samfunnsfaget skal gi en dypere forståelse for forholdet mellom samfunnslivet og det personlige livet. «Elevene skal gjennom faget få en større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant» (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Gjennom undervisningen skal de diskutere, resonnerer og forsøke seg på ulike samfunnsproblemer. Ved

at læreren og undervisningen trigger lærelysten i elevene, vil de søke kunnskap om samfunnet og være bedre i stand til å forstå seg selv, mestre egen verden og motivere til ny innsikt og livslang læring. «Som reflekterande individ kan mennesket forme seg sjølv. Som politisk individ kan mennesket påvirke omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for konsekvensane av handlingane sine» (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Som mennesker samhandler vi gjennom språk og uttrykksformer som er preget av kulturen vi vokser opp i, dette er noe elevene bør være bevisst. Her har læreren mulighet til å bruke hele mennesket i undervisningen, og vise hvor viktig forståelsen av samfunnet er for å kunne ta del i samfunnet selv, både på det reflekterende, politiske og moralske nivå.

Læreplanen Kunnskapsløftet legger i stor grad opp til metodefrihet fra lærerens side ved at den ikke er bundet til en bestemt arbeidsmåte, som for eksempel Læreplanen fra 1997 var til prosjektarbeid. I veiledningen til læreplanen i samfunnsfag trekkes det frem at det kun er ferdighetene som beskrives i læreplanens kompetansemål, ikke hvilket lærestoff eller metoder det skal kobles sammen med. På denne måten ser man enkelt linjer til at læreren selv kan bruke sin didaktiske fantasi (Utdanningsdirektoratet, 2007). Læreren skal være trygg på seg selv og faget sitt, og tørre å gå utenfor tema da det er behov og mulighet for det, tørre å prøve noe nytt, rett og slett tørre at det går galt. Erfaring spiller også inn her, og å kjenne elevene godt nok til å spille på det de finner interessant, og dette utvikles gjennom å ha gode relasjoner til elevene.

Når det gjelder undervisningstilnærming går et vanlig skille mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Imsen (2005) illustrerer at den induktive tilnærmingen starter med konkrete situasjoner (som elevene kan kjenne seg igjen i), for så å gå videre til abstrahering og generalisering og til slutt nå formulering av regelen. Mens den deduktive gjerne begynner med formulering av regelen, deretter forklarer og gir eksempler slik så elevene kan anvende det i oppgaver. Det kan være en fordel og veksle jevnt mellom disse, men legge merke til elevens ytringer dersom de føler at de ikke forstår. Hattie (2009) hevder at det å ytre mangel på forståelse også går på trygghet i klasserommet, man ønsker nådig å bli latterliggjort av medelever, eller i verste fall av en lærer. Samtidig er det et tankekors at noen elever kan bruke dette som en unnskyldning for at de ikke gidder å prøve, at de velger et unngåelsesmotiv (se kapittel 3.4.2). Hva som er det beste for elevene varierer etter lærestoffets karakter, det er ikke nødvendigvis slik at induktiv tilnærming er det beste, ofte kan slike opplegg være kompliserte for svakere elever, og det kan være vanskelig å finne ting fra eget liv som stemmer overens

med lærestoffet. Valg av arbeidsmåter og metoder avhenger av elevenes forutsetninger og stoffets karakter.

Fjeldstad (i Mikkelsen & Fladmoe red., 2007) viser fire av de mest vesentlige dimensjoner i undervisning; undervisning som *verdibytte*, undervisning som *meningsbygging*, undervisning som *dramaturgi* og undervisning som *moral*. Førstnevnte peker på undervisning som en bytterelasjon hvor lærerens gode undervisning byttes med elevens kunnskapsbeherskelse. Dimensjonen meningsbygging oppfatter undervisning som en meningsrelasjon hvor samspillet er rettet mot noe som fremstår som meningsfullt for eleven, utvikler elevens refleksjoner over egne erfaringer. Språket, i et kommunikasjonsspill, har en særstilling i den dramaturgiske dimensjonen. Sistnevnte dimensjon, den moralske relasjonen i lærer-elevforholdet er læreren en oppdrager og opptrer på vegne av samfunnets moralske idealer og etiske selvforståelse (Fjeldstad i Mikkelsen & Fladmoe red., 2007).

I forbindelse med didaktisk fantasi kommer også slagordet ”MAKVIS” inn, som er et akronym for Motivering, Aktivisering, Konkretisering, Variasjon, Individualisering og Sosialisering (Engelsen, 2006), ulike prinsipper som benyttes i undervisningen. I tillegg til dette brukes det ofte en A på slutten, for Aktualisering. I det man varierer undervisningen har man mulighet til å nå flere av elevene da det er mange ulike måter å lære på, og dersom man bare holder seg til en tradisjonell type undervisning treffer man bare noen få. Dersom undervisningen blir preget av ensidighet kan både elever og lærere miste interessen og mistrives. Nordahl (2010) mener derfor det er viktig at vi må legge til rette for læringssituasjoner der eleven mestrer og kommer fram med det de kan. På den måten skapes det situasjoner der det vil være naturlig å gi elevene oppmuntring, anerkjennelse og ros ut fra noe de faktisk har utført.

### **3.3 Relasjon lærer – elev**

Ordet relasjon har flere betydninger; forbindelse, forhold, sammenheng og samhörighet (Store Norske Leksikon, 2012). Bø og Helle definerer relasjon som ”Et forhold mellom to eller flere gjenstander og personer som påvirker hverandre” (2002, s. 212). Mens Linder (2010, i Nordahl, 2010) mener relasjoner kan defineres som hva slags innstillinger eller oppfatning man har av andre mennesker, eller hva andre mennesker betyr for en. Man kan ha relasjoner til mange mennesker og relasjonene kan være av ulike styrke, lengde og betydning. Holten

(2011) mener relasjon er et mål i seg selv for å forhindre ensomhet og skape trivsel gjennom opplevelsen av tilhørighet og høy grad av mening i arbeidet gjennom læringsprosessene.

Å definere relasjonskompetanse kan by på litt større utfordringer, da det er et mer komplekst begrep. Røkenes (Røkenes & Hanssen, 2006) fremhever at relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Som fagperson går læreren inn i relasjonen, og legger til rette for god kommunikasjon med eleven. Det er viktig at det som skjer er til det beste for eleven, og at eleven selv oppfatter dette. Læreren skal forholde seg til eleven som subjekt og medmenneske, til elevens opplevelser, følelser, ønsker og vilje. Videre viser Røkenes til begrepet *yrkeskompetanse* hvor den instrumentelle handlingskompetansen og den kommunikative relasjonskompetansen er flettet sammen. *Relasjonskompetanse* dreier seg «om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 7). Å kommunisere med mening, ivareta den overordnede hensikten med samtalen og ikke krenke den andre parten kjennetegner en relasjonskompetent fagperson. *Handlingskompetanse* defineres som «kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre, på lignende måte som du gjør noe med en ting, en gjenstand» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 8). Relasjonskompetanse handler om kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter og anerkjennelse av andre. Fagpersonens utstråling og væremåte er viktig for kvaliteten på relasjonen (Juul & Jensen, 2003). Man kan være seg selv i rollen som lærer, ekte og umiddelbar, samtidig som man er bevisst hvordan personlighet og særtrekk virker på relasjonen og samhandlingen med elevene.

Relasjonskompetanse ligger på mange måter implisitt i en del daglige handlinger med elevene. I forbindelse med prosjektet *Teach for America* kom forskere fram til seks lærdommer til læreren; Lærdommene kan sies å være en operasjonalisering av begrepet relasjonskompetanse.

- «1. Still klare og etterprøvbare – gjerne ambisiøse – krav og forventninger til elevene.
2. Bruk tid på å få både elever og foreldre til å arbeide sammen for å nå disse målene.
3. Planlegg undervisningen baklengs.
4. Gjennomfør planene med skjønn og foreta de nødvendige tilpasninger underveis.
5. Gode lærere søker hele tiden selv å lære og 6.
- Gode lærere bryter ut av en snever rolledefinisjon.» (Hernes, 2010, s. 47-48).

### 3.3.1 Hva kjennetegner en god relasjon?

I møtet med ungdommer kan det være nødvendig å bruke lang tid på å bygge relasjoner, og ofte kan det føles nytteløst når man ikke når inn til eleven. Men det er avgjørende å fortsette å prøve. Teoriene og arbeidsmåtene læreren velger å benytte seg av, må kunne fange opp alle sider ved det å være et menneske, det handler om elevens indre opplevelser, følelser, vilje og selvbilde (Imsen, 2005). Læreren har mange muligheter til å knytte gode relasjoner til elevene. Relasjonsbygging kan hovedsakelig foregå gjennom dagligtale i klasserommet, i undervisningen, i friminuttene, og elevsamtalen. Et middel for å sjekke elevenes egne tanker om relasjoner med lærerne er Elevundersøkelsen, som gjennomføres årlig på skoler rundt i Norge. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for gjennomføringen, og NTNU Samfunnsforskning har ansvaret for analysen. Undersøkelsen skal gi elever muligheten til å si sin mening om forhold ved skolehverdagen som er viktig for trivsel og læring. I 2011 var det 370 000 elever som deltok, og resultatene viste også viktigheten av relasjonen mellom elev og lærer (Wendelborg, Røe, & Skaalvik, 2011). Mange skoleledere og lærere føler de drukner litt i alle tester som skal gjennomføres, og det er nok ikke alltid dette følges opp på en mest mulig hensiktsmessig måte. Anerkjennelse og det å se den enkelte elev går ofte igjen i litteratur om gode relasjoner, og fremhever viktigheten av disse to som et fundament for å kunne bygge gode relasjoner med elevene slik at de kan føle seg trygge i klassen og lære mer i fagene.

#### **Anerkjennelse**

Anerkjennelse er et ord som brukes mye i pedagogikken og det kan sies at gjennom anerkjennelse, verdsetting og aksept fra andre utvikler vi vår identitet og dannes som mennesker (Nordahl, 2010). Bae (i Bae og Waastad red., 1992) definerer anerkjennelse ut fra en relasjonell begrunnelse som innebærer å se, forstå, tolerere og bekrefte barnet. Det handler om å bekrefte elevens egen opplevelse. Anerkjennelse kan gis gjennom ros, støtte, blick, smil, aksept og oppmuntring, både til elever og lærere. Det er viktig fordi det gir oss en mulighet til å verdsette oss selv (Brunstad & Evenshaug, 2005). Juul og Jensen (2003) viser til anerkjennelse som en samtaleform som bygger på den voksnes evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til barnets indre virkelighet og selvforståelse. Det å føle seg forstått skaper tillitt, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning.

Det handler mye om å være en dyktig fagperson som lærer, hvor man samhandler med elever på en måte som bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse (Røkenes

& Hanssen, 2006). Røkenes (2006) fremhever begrepet om en bærende relasjon, selv om begrepet hovedsakelig knyttes til relasjonen mellom andre yrkesgrupper og deres klienter, er begrepet like viktig i samhandling med elever. Læreryrket er et av yrkene hvor de viktigste oppgavene er å forholde seg slik at han eller hun fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre (Røkenes & Hanssen, 2006). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er helt avgjørende, og relasjonen betyr ofte mer enn de mer instrumentelle teknikkene og metodene fagpersonen bruker. Dersom man lykkes i å etablere en slik bærende relasjon kan den ofte være en hjelp i seg selv. Det gir læreren og eleven større handlingsrom, og muligheten for å gi ærlige og konstruktive tilbakemeldinger styrkes. Dersom relasjonen er trygg og stabil vil partene kunne være mer direkte og relasjonen tåler mer. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem (Nordahl, 2010). Bruk av anerkjennelse, ros og oppmuntring i skolen er viktig som motivator, forsterker og relasjonsbygger (Tveit, 2012). Anerkjennelse fremheves fordi den er så grunnleggende for at bruk av ros og oppmuntring skal føles autentisk. Med en anerkjennende væremåte aksepterer man elevene for de menneskene de er, på godt og vondt, og man bekrefter og verdsetter elevene, og man skiller mellom hva eleven gjør og hva eleven er. For at læreren skal vise elevene at han eller hun klarer å skille mellom hva eleven gjør og hva eleven er det avgjørende å være anerkjennende og vise at man kan fordømme handlingen, men ikke personen.

### **Å se den enkelte**

Slagord som «rom for alle, blick for den enkelte» er fengende, men hva ligger i dette? For at elevene skal føle tilhørighet i skolen er det viktig at de nettopp blir sett, men hva vil dette si? Og hva med det faglige? Nordahl (2010) fremhever at det handler om å være grunnleggende elevsentrert i undervisningen og kommunikasjonen med elevene. I dette ligger både verbale og non verbale handlinger som øyekontakt, smil, humør, klapp på skulderen og personlige kommentarer til ting som er viktige for eleven. Læreren viser oppmerksomhet, følger med og er interessert i elevens livsverden ved å engasjere seg i elevene og deres interesser. Å ha kontakt med elevene er avgjørende, det å møte elevene som medmennesker, å se dem som likeverdige mennesker selv om en er ulike og har ulike oppgaver og ansvar. Kontakt og møte er trygt, varmt og kontinuerlig, kontakt er omsorg (Imsen, 2005). «Det å kunne «sette seg inn i elevenes situasjon» utgjør kanskje en av de viktigste forutsetningene for å kunne skape en undervisning som er meningsfylt for elevene» (Imsen, 2005, s. 23). Det å se den enkelte elev



faglig friir til tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning, at elevene får oppgaver de kan mestre på eget nivå, samt å ha noe og strekke seg etter. Å kartlegge elevenes behov vil være tidkrevende, men det er nødvendig for å vise at en som lærer ser alle enkeltelevne. Læreren kan ubevisst «si» ting om elevene som både kan bygge opp og rive ned et tillitsforhold, oppfattelse av utsagn og situasjoner er subjektivt og kan ofte forårsake konflikter eller usikkerhet. Tillit kan ta lang tid å bygge opp, men som lett kan brytes ned ved en malplassert kommentar eller at personen sitter med en følelse av å ha bli sviktet. Lederen for Utdanningsforbundet sier en «En god lærer ser elevene, det kan handle om å se yrkesmuligheter og talent, og om å la elevene få utvikle sin kreativitet og nysgjerrighet» (Hagesæther, 2012).

### **3.3.2 Relasjonens betydning for læring**

Relasjoner har stor betydning i klasserommet, og en god relasjon til elevene vil hjelpe læreren i prosessen med å bli kjent med elevene, få forståelse for dem, deres handlinger og deres livsverden. Det har konsekvenser for elevens læring og undervisningen som planlegges, gjennomføres og vurderes. En god relasjon til elevene kan på flere måter sies å være avgjørende for at læreren skal kunne drive en troverdig verdi- og holdningsundervisning. Kunnskap om, og forståelse for, elevene er en forutsetning for å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen. «Elevens handlinger, oppfatninger, virksomhet og engasjement må være knyttet til det som skal læres om denne læringen skal skje» (Nordahl, 2010, s. 15). Læreren er den viktigste personen når det gjelder elevens læring (Hattie, 2009). Nordahl (2010) støtter hypotesen om at læreren kan gjøre en forskjell i kampen mot frafall. En definisjon på frihet er; frihet er hva du gjør med det som er blitt gjort mot deg (Sartre i Østerberg, 2005). Med dette kan en tenke at lærere ikke bør føle at de er ofre for ulike ytre omstendigheter, som tidsknapphet, dårlig økonomi, møter og rapporteringer. Kjernen i pedagogikk handler om forhold læreren alltid kan ha innflytelse på.

Undervisning dreier seg om evnen til å formidle informasjon (Juul & Jensen, 2003). Dersom relasjonen mellom lærer og elev skal bidra til læring, bør den også være rettet mot fag, kunnskap og ferdigheter. Å være støttende og tolerere elevens egne initiativer vil fremme faglig læring. Læreren vil videre bidra til at elevene også utvikler autonomi og en positiv identitet (Nordahl, 2010). Elevinvolvering kan være en god måte å skape relasjoner med elevene på. Ungdommer ønsker å bli tatt på alvor, og dersom man tar modningsnivå i

betraktning kan elever på alle alderstrinn være med å planlegge både undervisning og vurdering sammen med læreren, noe som også er en av lærdommene oppsummert av *Teach for America* (se kapittel 3.3; Hernes, 2010). Helle betegner det som symbolsk tilpasset opplæring når læreren makter å skape et meningsfylt møte mellom elevene og lærestoffet (Helle, 2004). For å klare dette er det viktig å basere valg av lærestoff og undervisningsform på kriterier om at skoleoppgavene skal ha relevans for elevenes erfaringer, kunnskaper og interesser (Nordahl, 2010; Helle, 2004). Hattie (2009) viser til at elevers selvevaluering er en av de sterkeste indikasjonene på faglig kompetanse, med dette menes at elevene presterer veldig nært det de trodde på forhånd av vurderingssituasjonen.

Holten (2011) har en god gjennomgang av forskere og læringsteoretikere om relasjonens betydning for læring, hvor alle legger vekt på lærerens betydning. Blant disse finner vi Frost (2009) som skisserer tre grunnleggende forhold som må ligge til grunn for å oppnå best mulige resultater i undervisningen. Læreren råder over alle de tre forholdene; gode relasjoner til elevene, høy faglig kompetanse og en god organisering av arbeidet. Nordenbo's m.fl (2008) resultater sammenfaller også med Frost sine. Forskerne gjennomgikk studier fra forskning i hele verden om forholdet mellom læringsutbytte og lærerens kompetanse. Best læringsutbytte gis når læreren går inn i en sosial relasjon til den enkelte elev, har kompetanse til å lede i klasser, kjenner undervisningsforløpet, utvikler regler og støtter elevene i å overholde disse og har fagdidaktiske kunnskaper. Ogden (2001) viser til at rapporten også konkluderte med at lærerens undervisningsatferd var viktigere enn forhold som elevenes sosiale bakgrunn, antall elever og spredning i elevenes kunnskapsnivå. Særlig støtte for dette finner vi hos Hattie's metastudie om skoleelevers prestasjoner målt mot 138 ulike faktorer. Studien omfatter hele 240 millioner elever og 50 tusen mindre studier, mens klassestørrelse, elevtall og bygningsmasse forklarer svært lite, kan hele 30 prosent av den statistiske variasjonen i elevenes prestasjoner forklares ved å se på lærerne elevene har (Manger, 2012). Hovedmålet til læreren skal være å sette elevene i stand til å føle behov for å bli målbevisste, glødende mennesker. Et godt poeng her er at glød ikke nødvendigvis bare trenger å være mestringsglede. Det kan like godt oppleves gjennom frustrasjon ved å løse vanskelige oppgaver (Hattie, 2009).

Som lærere må vi legge til rette for elevenes utvikling ved å vise at vi bryr oss om den enkelte elev som person, og at de lærer. Vet lærerne hva deres styrker og svakheter ved relasjoner til elevene er? Vet lærerne om elevene liker eller ikke liker dem? Vet de hvorfor? Hattie (2009)

viser til en studie hvor elever, foreldre, rektorer og lærere ble spurt hva de mener påvirker elevenes prestasjoner, hvor alle – foruten lærerne selv – la vekt på forholdet mellom lærer og elev. Cornelius-White (2007, i Hattie, 2009) gjennomførte en studie basert på over 350 000 elever. Resultatet viser en signifikant sammenheng<sup>3</sup> mellom personsentrerte lærervariabler og elev variabler som prestasjoner og holdninger. I klasser med personsentrerte lærere er det mer engasjement, mer respekt for elevene selv og andre, mindre atferdsproblemer og høyere prestasjoner. Det hevdes at de fleste elever som ikke ønsker eller ikke liker å gå på skolen, gjør det primært fordi de ikke liker læreren sin. Det er her endringene må skje, lærerne må selv ta tak i situasjonen for å skape endringer i relasjonene til elevene.

Sagt på en annen måte ser det ut til at elever med gode relasjoner til lærerne sine trives bedre på skolen (Nordahl, 2010). Elevene blir motiverte av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem (Sørli & Nordahl, 1998). Motsatt er det et nokså høyt antall elever som uttrykker at de har et dårlig forhold til læreren sin på ungdomstrinnet (Nordahl, 2010). 20-50 prosent av elevene er litt uenig eller helt uenig i at de har et positivt forhold til læreren. 1 av 3 uttrykker at de ikke opplever å ha god kontakt med læreren. Mens omtrent 25 prosent uttrykker at læreren ikke liker dem, eller bryr seg om hvordan de har det. Å være lærer skal på ingen måte handle om popularitet, det er ingen konkurranse om å være den kuleste læreren. I arbeid med mennesker vil man alltid oppleve å ha bedre kommunikasjon og tone med noen enn andre, men som lærer har man ikke anledning til å kutte ut relasjoner som ikke fungerer. Dessverre kan ofte snakk om relasjoner i klasserommet høres trivielt og simpelt ut, men det handler ikke bare om å ha det koselig sammen. Det er også viktig i et læringsperspektiv fordi opplæringens *faglige dimensjoner* (hvordan eleven oppfatter undervisningen) henger sammen med *personlige dimensjoner* (hvordan eleven oppfatter læreren sin) (Nordahl, 2010; Helle, 2004). Dette tolker jeg dithen at undervisning som fra lærerens side er tenkt å fungere motiverende og skal øke elevenes engasjement, kan oppfattes på en annen måte av elevene, særlig dersom de har en negativ relasjon til læreren.

### 3.3.3 Signifikante andre

Som lærere tilbringer vi mye tid med ungdommene, og gjennom en god relasjon til elevene kan vi i deres øyne oppfattes som den «signifikante andre» etter Meads teori (Manger et al.,

---

<sup>3</sup> Effektstørrelser. Hattie (2009) regner  $d=0,2$  som liten,  $0,4$  som medium og  $0,6$  som stor. Her er  $d=0,72$ .

2009). Begrepet er basert på gjensidig respekt, og det skaper et godt grunnlag for samhandling med elevene. Å være en signifikant andre for elevene innebærer at vi er voksne de kan oppleve som viktige, og identifisere seg med. Dette vil kunne bidra til at de tar ting du sier mer på alvor, og i større grad lar det gå innover seg. Fagstoffet er viktig, og her kan mange gode relasjoner skapes og vedlikeholdes. En lærers oppgave er å kunne formidle relevansen av det faglige og utfordringene i læringen. ”En positiv lærer-elev-relasjon innebærer at relasjonen er preget av nærhet, omsorg og respekt, og et lavt konfliktnivå” (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.137). For den positive relasjonen vektlegges blant annet å bli vist interesse for, å bli anerkjent, vist toleranse og forståelse. Det er mange ting som kan virke inn på relasjonen, men jo mer bevisst læreren er disse punktene, jo enklere vil det være å arbeide i retning av en positiv relasjon. Like fullt er det et viktig poeng at man som lærer må tåle å bli avvist av en elev, ofte flere ganger før de slipper deg inn. Ved å ha god relasjonskompetanse og det Lyng (2004) refererer til som et bredt sosiokulturelt repertoar eller elevtyperepertoar kan du nå inn til mange ulike «elevtyper» og grupper. Hun definerer noen av ungdomsskolens elevtyper som Machogutten, Gromgutten, Gutteromsgutten, Nerden, Villkatten, Jålejenta, Spruvejenta og Gulljenta, men påpeker at det finnes flere typer og elever som kan passe inn i flere «kategoriseringer» (Lyng, 2004).

### **3.4 Motivasjonsteorier**

Motivasjon brukes både i dagligtale og i skolesammenheng der elevene omtales som motiverte eller umotiverte. Men hva er egentlig motivasjon? Motivasjon kan sies å være det som forårsaker aktivitet hos den enkelte, som holder aktiviteten ved like og gir den mål og mening. Det kan også være hvordan fornuft, tanker og følelser tvinner seg sammen og gir glød til de handlingene vi utfører (Imsen, 2005). «Motivasjon er forankret i kompetanse (å mestre i seg selv), i tro på egen kompetanse (selvtillit), i selvbilde (jeg er en som får ting til) og en positiv sosial identitet (andre har tro på meg)» (Frønes, 1997, s. 61). Hensikten med motivasjonsteorier er å prøve å forstå, forklare og predikere menneskelig atferd (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det byr imidlertid på problemer å trekke slutninger direkte fra atferd til motivasjon, eksempelvis at elevene ikke gidder å jobbe med oppgavene de har fått utdelt fordi de mangler motivasjon. Hva som motiverer elevene varierer fra individ til individ, som for eksempel ønske om å lære, få gode karakterer eller at andre skal beundre dem.

Det finnes forskjellige typer motivasjonsteorier som vektlegger ulike ting, vi kan blant annet skille mellom behovsteorier, humanistiske motivasjonsteorier, behavioristiske teorier og kognitive perspektiver på motivasjon (Imsen, 2005). *Behovsteorier* forklarer handlinger utfra grunnleggende behov, og behovenes styrke og dominans kan variere fra person til person. Ved å ha behovsteorier i tankene når vi jobber med mennesker blir vi mer bevisst samspillet mellom personlighet og miljø. De *humanistiske motivasjonsteoriene* forutsetter at mennesket har medfødte eller tillærte behov som ligger bak motivasjonen, og mener alle sider ved en person kan bidra til å skape motivasjon. Mest kjent her er Maslows teori om hierarkiske behov (1970, i Imsen, 2005). Elever har i ulik grad oppfylt nivåene, noe som kan kreve ekstra oppmerksomhet og tilrettelegging fra lærerens side. *Behavioristiske motivasjonsteorier* er kjent for belønning og straff som årsak til at bestemte handlinger opprettholdes. Ved operant betingning (Skinner, 1953 i Imsen, 2005) skjer en forsterkning av atferd. Imsen (2005) viser til skillet mellom positive og negative forsterkere, hvor førstnevnte fungerer som en belønning når de føyes til situasjonen, mens negative forsterkere er belønninger når de fjernes fra situasjonen. Kognitive prosesser er lite til stede og individet søker etter glede og det som er behagelig, mens det unngår smerte og det ubehagelige (Imsen, 2005). Atferdspsykologiske prinsipper er bevisst eller ubevisst i bruk i et hvert klasserom, at belønning kan påvirke atferd, motivasjon og læring gjennom ros, anerkjennelse og materielle goder (Manger, 2012). Men den uønskede atferden belønnes også, med oppmerksomhet de ikke hadde fått når elevene gjør det læreren vil de skal gjøre. Under hovedkategorien *kognitive perspektiver på motivasjon*, som ser på forventninger og verdier, inkluderes både prestasjonsmotivasjon og attribusjonsmotivasjon som vil bli redegjort for i 3.4.2 og 3.4.3.

I dag er det mer vanlig å se motivasjon som mer situasjonsbestemt, som noe som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 1996). På denne måten kan vi enkelt se lærerens rolle til å påvirke elevenes motivasjon gjennom tilrettelegging av læringssituasjonen. Flere tilstandsrapporter kan vise at motivasjonen til elevene synker fra 5. trinn til 10. trinn, for så å øke noe igjen ved overgangen til videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2011a; Skaalvik & Topland, 2010). Stortingsmeldingen om ungdomstrinnet viser det økte fokuset på motivasjon, mestring og muligheter, som for øvrig også er tittelen på meldingen. Forhold som fremmer motivasjon er variert undervisning, anerkjennelse, at elevene har valg, at det skapes en følelse av mestring, høy trivsel blant elevene, et godt forhold til både lærere og medelever og relevant og meningsfylt undervisning. Som en del av dette er det vist i flere sammenhenger at dersom lærerne er

entusiastiske, vekker de elevenes lyst til å lære. Nordahl (2010) påpeker engasjement, arbeidsinnsats og motivasjon hos elevene er noen av faktorene som i sterkest grad forklarer elevenes læringsutbytte. Engasjementet hos elevene kan trigges ved at læreren forstår elevene og anerkjenner dette i undervisningen, og formidler fagstoffet på slik måte så det treffer elevens livsverden (Nordahl, 2010).

### **3.4.1 Indre og ytre motivasjon**

Et ideal for lærere er elever som har en form for indre driv knyttet til det som foregår i undervisningen, elevene har et ønske om å lære fordi det er spennende og morsomt, de skal være ivrige og nysgjerrige på lærestoffet i egenskap av seg selv. Det trekkes ofte opp et skille mellom indre og ytre motivasjon, og dette relateres ofte til det som kalles målorientering. Indre motivasjon innebærer at eleven føler aktiviteten har sitt mål i seg selv, mens ved ytre motivasjon betyr ikke aktiviteten i seg selv noe, men den gjennomføres for å oppnå noe annet, eksempelvis karakterer, ros eller belønninger av ulike slag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Belønningene som gis har sjelden noe med selve aktiviteten å gjøre, men er hyppig brukt og gode karakterer blir ofte nevnt som noe av det viktigste med å gå på skolen. «Spørsmålet er om elever lærer mer og blir mer motiverte av å få karakterer, eller om det er karakterene i seg selv som er målet for anstrengelsene» (Imsen, 2005, s. 185). For mange elever og lærere ligger fokuset ved selvstendig arbeid på å bli ferdig med aktivitetene, hva de har lært er lite vesentlig. En undersøkelse fra Sverige på slutten av 1970-tallet er illustrerende eksempel. Elever fra fjerde til sjuende klasse ble bedt om å rangere hva de mente var det viktigste for dem i skolen. Gode karakterer kom på en 1. plass, mens å få så mye kunnskaper som mulig var nede på en 3. plass (Klette & Lie, 2006). Selv om undersøkelsen nærmer seg 40 år, kan den fortsatt være svært aktuell. Det er vel få som kan si seg enige i at karakterer har fått en mindre plass i skolesystemet på denne tiden. Imsen (2005) viser til det hun kaller instrumentalismen i skolen, gjennom skolens måte å vurdere på skjer det en gradvis utvikling fra indre til ytre motivasjon.

Å skille mellom ytre og indre motivasjon kan være svært vanskelig. Kan det tenkes at gleden ved selve arbeidet barna gjør er knyttet til anerkjennelse fra andre, i tråd med behavioristisk handlingsteori? Etter hvert tar selve oppgaven mindre plass, og det blir viktigere hva læreren synes – om man får ros eller andre belønninger. Her kan det tenkes at selv om det virker som om den «indre» gleden og motivasjonen forsvinner, så kanskje den bare endrer form? Gleden

er kanskje i større grad knyttet til en kulturelt definert anerkjennelse om å gjøre det bra (se kapittel 3.3.1). Når karakterene får sitt inntog på ungdomsskolen er de blitt det viktigste, det er skremmende at det er prøveprosjekt med karakterer på barnetrinnet også – hva vil dette gjøre med den indre motivasjonen for læring? Studien «Helsevaner blant skoleelever» viser at karakterer i barneskolen ikke nødvendigvis gir bedre motivasjon for elevene. Når elevenes motivasjon er å prestere bedre enn medelever, gir det ingen positiv effekt på skoleprestasjoner. Noe det derimot gjør når elevene motiveres av å mestre oppgavene, et eget ønske om å forstå. Elevenes indre motivasjon svekkes når prestasjoner sammenlignes med medelever. I tillegg til at læreren må gi gode tilbakemeldinger til eleven, må de også gis selvbestemmelse til å velge hvordan de vil løse problemer, og lærerne må vise at de bryr seg om elevene og støtter elevens relasjonsbehov (Oppegård, 2011).

En annen forklaring er at motivasjon for et bestemt skolefag kan inneholde både indre og ytre elementer (Woolfolk, Hughes og Walkup, 2008). En lærer kan skape grunnlag for en indre motivasjon gjennom engasjerende undervisning og didaktisk fantasi, på samme tid kan elevenes bevissthet om karakterer være ytre motivasjon som støtter oppunder interessant undervisning (Manger, 2012). Den indre motivasjonen kan være et resultat av tidligere ytre motivasjon, for eksempel en anerkjennende lærer som gir eleven ros for innsatsen i samfunnsfaget og det resulterer i at eleven selv synes faget er spennende og ønsker å lære mer. Det bør være en balanse her: de aller fleste elever setter pris på at innsatsen og interessen blir anerkjent, selv om de i større grad enn andre styres av indre motivasjon.

### **3.4.2 Prestasjonsteori**

Skolesituasjonen kan sies å være en prestasjonssituasjon, elevene må prestere daglig for å vise hva de kan. John W. Atkinson blir sett på som grunnleggeren av prestasjonsteori. Teorien hevder vi har et behov for å mestre ulike oppgaver, det å mestre oppfattes i seg selv som noe positivt. Når prestasjonsmotivet vekkes, vil to ulike impulser melde seg i individet; ønsket om å lykkes med oppgaven (tilnærmingsmotivet) og angsten for å mislykkes med oppgaven (unngåelsesmotivet) (Rand, 1991). Teorien har fått kritikk for å være for deterministisk ved at den betrakter motivene som stabile tendenser og for de matematiske formlene sine, som gir et mekanisk syn på motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Prestasjonsmotivasjon bygger på et generelt motiv, forventninger til konkrete situasjoner og verdien av suksess og nederlag til bestemte oppgaver. Jo høyere forventning om suksess, desto lavere verdi er det i å greie

oppgaven. Dersom man utfører en oppgave man var helt sikker på å greie er verdien lik null, i følge teorien. Dette har flere forskningsresultater kritisert at de mener det er en tendens til å verdsette høyest de områdene hvor en forventer å lykkes og til å velge oppgaver en tror en vil lykkes med (Eccles & Wigfield, 1989). Skaalvik og Skaalvik (1996) mener at Atkinsons teori passer godt på lekpregede situasjoner og spill hvor resultatene ikke har så stor betydning, men som vil fungere langt dårligere på prestasjonssituasjoner i skolen. Likevel kan teorien være nyttig dersom man tenker at for å stimulere elevenes prestasjonsmotivasjon bør læreren legge til rett for at de skal jobbe med oppgaver som i *elevens øyne* representerer en utfordring.

Alfred Bandura (1997, i Skaalvik & Skaalvik, 1996) har videreutviklet teorien og vektlegger forventninger om mestring, det han refererer til som «self-efficacy»<sup>4</sup>. Han tillegger selve tolkningen av mestringserfaringene større betydning enn Atkinson gjør, og mener det har betydning for motivasjon, tanker og atferd. Et interessant skille går mellom «efficacy expectations» og «outcome expectations», hvor efficacy expectations representerer forventninger en person har om man er i stand til å utføre en bestemt oppgave, mens outcome expectations er personens forventninger om hva en vil oppnå gjennom å utføre en bestemt aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Mange kan nok kjenne seg igjen i at vi, innenfor rimelighetens grenser, velger å unngå situasjoner og aktiviteter vi ikke tror vi kan klare. I skolesammenheng har forskning vist at elever med positive forventninger om mestring velger mer passende læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn elever med lave forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Selv ved kontrollering for evner, lærer elever med høye forventninger om mestring bedre og løser flere problemer enn elever med lave forventninger (Collins, 1982 i Skaalvik & Skaalvik, 1996). Å tro på at man mestrer en situasjon bygger på tidligere erfaring og tiltro til seg selv og har flere positive konsekvenser, eksempelvis om man begynner med en oppgave, innsatsen som legges ned, utholdenhet i møte med hindringer, effektiviteten på arbeidet og hva man klarer (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006).

Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til at forventning om mestring også vil kunne påvirke frafallet fra videregående opplæring, ved at de mener en slik forventning vil ha betydning for læringsaktiviteter etter fullført skole. Forskning på ungdom har bekreftet at det er sammenheng mellom forventninger om mestring, utdanningsvalg og gjennomføring av

---

<sup>4</sup> Self efficacy er et begrep det er vanskelig å oversette til norsk, jeg har møtt på svært mange ulike forklaringer på ordet, og derfor velger jeg, i likhet med Skaalvik & Skaalvik å forholde meg til det opprinnelige begrepet.



utdanning (Hackett, Betz, O'Halloran og Romac, 1990 i Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Relasjonen til læreren kan ha betydning for å kunne tro på egenmestring og evne til å holde ut. Dersom dette kan vise seg å fungere er det nokså åpenlyst at læreren må forsøke og endre ungdommenes forventning om mestring. Her kan en utfordring være at dette baserer seg på elevens egne tanker og tidligere opplevelser, samtidig har læreren et ansvar for at alle elever skal kunne føle mestring i skolesammenheng, og må derfor tilpasse vurderingssituasjoner slik at elevene kan føle mestring.

### 3.4.3 Attribusjonsteori

Attribusjonsteori kategoriseres gjerne sammen med prestasjonsteori under kognitive perspektiver på motivasjon. Teorien kalles også gjerne fortolkningsteori på norsk, og som det ligger i tittelen fokuserer den nettopp på hvordan den enkelte tolker grunnene til at de lykkes eller mislykkes med oppgaver. Årsaksforklaringer er viktig fordi de påvirker forventningene våre (Imsen, 2005). I arbeidet med mennesker, er det svært viktig å være bevisst at vi tolker hendelser på ulike måter, og det fort skje misforståelser mellom lærer og elev på grunn av dette. Derfor kan ofte lærere oppleve at deres intensjon med handlingen ikke stemmer overens med hvordan eleven fortolker det. Attribusjoner som eleven lager seg om egen læring har også betydning for motivasjon (Weinstein et al., 2006). I skolesammenheng kan det være viktig å tenke på tre faktorer som spiller inn på hvordan elevene tolker grunner til at de lykkes eller mislykkes (Imsen, 2005), også kjent som *locus of control* (Rotter, 1966). *Lokalisering* innebærer hvor eleven plasserer årsaken til suksess eller nederlag, en indre fortolkning betyr at eleven tar ansvaret selv, mens en ytre fortolkning betyr at ansvaret legges på andre forhold, ofte utenfor elevens rekkevidde. *Stabilitet* går på om årsakene oppfattes som varige eller foranderlige, om det for eksempel er evner eller innsats. *Kontrollerbarhet* er om eleven oppfatter at de har kontroll over årsakene eller om det er gitt utenfra, for eksempel egen arbeidsinnsats mot lærerens oppgavegiving. Det er bare når eleven oppfatter seg selv som ansvarlig for resultatet at dette har en positiv effekt på selvoppfatningen. Forskning på feltet kan tyde på at mennesker med høy grad av selvoppfatning tenderer til å tolke årsaker til gode resultater til indre forhold (lokalisering), men de tolker dårlig resultater til ytre omstendigheter som ofte er foranderlige, som uflaks eller en dårlig natts søvn. For elever med lav grad av selvoppfatning, vil det se motsatt ut, at det er bare flaks om de gjør det bra. Tidligere erfaringer og hvordan man har tolket (attribuert) disse, selvoppfatning, alder og

modenhet, intellektuell utvikling, samt sammenligning med andre og andres forventinger er faktorer som alle kan ha betydning for fortolkninger (Imsen, 2005).

### 3.5 Oppsummering

I teorikapitlet har vi møtt den idealtypiske lærer og fått høre lærerens ti bud. Didaktisk fantasi er blitt belyst avslutningsvis med vekt på hva en kan gjøre i undervisningen og akronymet MAKVIS(A). Relasjonen mellom lærer og elev har blitt vektlagt med hva som kjennetegner en god relasjon, relasjonens betydning for læring og signifikante andre. Motivasjon er blitt gjennomgått med fokus på indre og ytre motivasjon, prestasjonsmotivasjon og attribusjonsteori. Alle disse delkapitlene henger sammen, og vil virke sammen – eller mot hverandre, alt ettersom hvordan lærere og elever handler, tenker og føler. Ogden (2001) og Nordahl (2010) viser til viktigheten av god klasseledelse hvor læreren viser interesse for faget og engasjerende undervisning tar læreren ansvaret for å fange elevenes oppmerksomhet og skape engasjement for læringsaktivitetene. Elevens motivasjon for skolen, og skolearbeidet er knyttet til relasjonen de har til læreren (Nordahl, 2010). Emosjonell støtte, organisering av klasserommet og læringsstøtte fremstår her som svært viktige forutsetninger for å fremme læring og utvikling i det enkelte klasserom (Kunnskapsdepartementet, 2009b). En del av forskningen på området oppsummeres av Utdanningsdirektoratet (2009) skriver i *Hvorfor skal dere jobbe med læringsmiljøet?*:

«Lærerne som har et godt forhold til elevene og en god struktur i undervisningen, får mer motiverte elever som er villig til å gjøre mer skolearbeid. [...] Et godt læringsmiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring er viktig for å forebygge frafall. Dårlige relasjoner mellom elever og lærere, mistriivsel og et dårlig læringsmiljø øker faren for fravær. Fravær er en risikofaktor i forhold til frafall.»

Hele 75 prosent av elevene oppfatter undervisningen i ungdomsskolen som kjedelig og det er mangel på mening (Nordahl, 2010; Thuen og Bru, 1999). Den store kjedsomheten kan knyttes til liten støtte og oppmuntring i det daglige arbeidet, mangel på positive relasjoner til lærere og medelever, ensformig undervisning og lite relevant innhold. Hattie (2009) poengterer at det er ikke alle lærere som kan gjøre en forskjell, det er ikke læreren i seg selv som gjør en forskjell – men læreren i kraft av den kompetente pedagog.

Dersom samfunnsfaglæreren gjør en aktiv jobb for å skape gode relasjoner med elevene har han eller hun en mulighet til å redusere frafallet i videregående opplæring. Med gode

relasjoner til elevene vil motivasjonen deres være høyere og de vil være mer engasjert i både undervisningen og faget. Med læreren som en signifikant andre vil elevene ta formidlingen med større alvor enn de hadde gjort dersom de hadde en dårlig relasjon til læreren. Didaktisk fantasi i samfunnsfag kan være enklere å nå enn i fag som er mindre humanistiske i form, læreren kan spille på elevenes sanser og knytte undervisningen direkte til deres livsverden på en måte som gjør at elevene skjønner nytten av faget, at de ønsker å lære.

## 4 Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for oppgavens valg av metodisk tilnærming. De ulike stadiene i forskningsprosessen vil beskrives, de foreliggende datas troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet analyseres, og avslutningsvis gjøre noen etiske refleksjoner.

### 4.1 Forskningstilnærming og valg av metode

Innen frafallsproblematikken foreligger det både kvantitativ og kvalitativ forskning, i form av statistikk om hvem som faller fra, årsaker til frafall og tiltak, og noen mer kvalitativ i form av intervjuer med tidligere frafallselever eller andre som jobber med frafallsproblematikken på ulike nivåer, men som nevnt tidligere er det savn etter et sterkere lærerperspektiv. For å belyse oppgavens problemstilling kunne observasjon, intervju eller en kombinasjon av disse benyttes. Observasjon (i dette tilfelle klasseromobservasjon) er en tidkrevende og omfattende metode som innebærer at man over tid oppholder seg nært gruppen man skal undersøke. På grunn av oppgavens tids- og omfangsbegrensninger falt valget på det kvalitative informantintervjuet<sup>5</sup>. I samråd med veileder fant vi ut at det var best å intervjuere lærere for å nå formålet med oppgaven – å få fram lærernes og rektorenes tanker omkring frafallsproblematikken, og om de mener den enkelte lærer kan gjøre en forskjell, gjennom å motivere, skape gode relasjoner og ha en god didaktisk fantasi.

Tolkning av data er et viktig moment som reiser spørsmålet om forforståelse. I dette begrepet ligger alle meninger og oppfatninger vi har på forhånd til det fenomenet som skal studeres (Dalen, 2004). Forforståelse kan komme til å prege tolkning av tidligere data på feltet, utvikling av egen data, og tolkningen av dataene, dette må forskeren hele veien være bevisst og dermed vil det være en måte å forhindre at en bare finner det en ønsker eller leter etter. Metoden muliggjør muligheten for å fange informantens kunnskap, erfaring og opplevelser innenfor valgt tema (Befring, 2002). Dette passer problemstillingen min om lærerens rolle i å forhindre frafall. «En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner» (Thagaard, 2002, s. 11).

---

<sup>5</sup> Selv om Holme og Solvang (1996) skiller mellom informant- og respondentintervju, vil jeg i denne oppgave holde meg til begrepet informanter da forskjellen mellom de to ikke kan sies å være vesentlig. Informanter betyr at de står utenfor det fenomenet man studerer, men har mye informasjon om begrepet. På den andre siden er respondenter personer som selv er delaktige i det fenomenet man studerer. På tross av dette velger jeg altså å kalle det personene informanter.

Innenfor den kvalitative forskningen er det data blitt betegnet som såkalte «thick descriptions» (Geertz, 1973, i Thagaard, 2002), dette begrepet sikter til fortolkende tilnærminger og innebærer at teksten ikke bare beskriver, men også tolker de fenomenene som presenteres. I samsvar med dette fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2002). I en kompleks virkelighet finnes det ikke et riktig svar, eller en egentlig sannhet, men ulike samfunnsvitenskapelige fenomener kan forstås på flere nivåer. Dette bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2002). Begrepet dobbel hermeneutikk sikter til dobbeltheten i tolkningene av den symbolske betydningen i en handling, altså at forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av informantene, i den samme virkeligheten (Thagaard, 2002). Den hermeneutiske sirkel er en betegnelse på tolkningsprosessen, altså at det foregår en vekselvirkning mellom del og helhet (Befring, 2002).

#### **4.1.1 Casestudie som forskningsdesign**

Casestudie er en av forskningsdesignene som er relativt hyppig brukt i kvalitativ forskning, og det brukes først og fremst når en ønsker å forstå aktuelle hendelser, men når atferden ikke kan manipuleres – som for eksempel ved eksperiment. Ved bruk av forskningsspørsmål som «hvordan» eller «hvorfor» vil ofte casestudier være å preferere (Yin, 2002). Casestudie kan forklares som at ett eller noen få tilfeller gjøres til gjenstand for inngående studier (Andersen, 1997). Tilfellene, som ofte også kalles fenomener, studeres i sin naturlige sammenheng, og undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (Yin, 1986 i Thagaard, 2002).

Kvale og Brinkmann (2010) refererer til ulike misforståelser rundt casestudier, eller kasusstudier med deres ord, blant annet har slike studier blitt kritisert for at de har en iboende tendens til å verifisere, men de viser til en rekke forskere som har rapportert at casestudiene har motbevist deres forutfattede meninger. Lignende påpeker Yin (2002) at en viktig strategi i arbeidet med casene er å identifisere motstridende forklaringer for funnene.

## **4.2 Utvalg**

I kvalitative studier er det nesten alltid snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot fokus for en aktuell studie (Dalen, 2004). Dette er intet unntak i min

studie. I forhold til intervjuets formål kan utvalget i kvalitative studier velges etter kriterier som bidrar til at informasjonen er formålstjenlig med oppgavens problemstilling (Befring, 2002). Utvalget er på ingen måte representativt for hele populasjonen lærere og rektorer, men skal vise deres tanker og erfaringer rundt frafallsproblematikken. Informantene ble valgt utfra visse kriterier, med bakgrunn i eget nettverk med ønske om å intervjuer både lærere på ungdomsskolen og videregående. For å kunne gi dataene mer fylde ble også to rektorer kontaktet. Det var et krav at lærerne og rektorene hadde ulik fartstid i skoleverket, og informantene har fra ett år til 30 år i skolen. Et annet kriterie var at informantene skulle tilhøre både bygde- og byskoler, på Østlandet. Noen informanter er fra områder med ganske stort frafall, mens et par er fra områder med lite frafall. Dette var på flere måter både et strategisk utvalg og et beileighetsutvalg. Ved å få en slik bredde i utvalget håpet jeg å få en mer nyansert forståelse, og spennende data som jeg kunne jobbe videre med i analysen. I tillegg er lærere en yrkesgruppe det kan være vanskelig å få til å sette av tid til intervjuet, da de har fryktelig mange andre arbeidsoppgaver som er viktigere og ønsket nødvendig å bli sett på som nok en tidstyv i de allerede trange skjemaene deres. Alle spurte informanter svarte positivt og det var tydelig å se at dette var et engasjement blant dem også. I første omgang var utvalget bestående av fire informanter, en lærer på studiespesialiserende videregående, en rektor på ungdomsskole, to ungdomsskolelærere, hvorav en av disse ble gjennomført som pilotintervju. Etter videre samtaler med veileder ble det foreslått å inkludere noen til, en grunnskolerektor som tidligere arbeidet på videregående skole, en lærer på yrkesfaglig videregående og en nylig utdannet ungdomsskolelærer. Dette gjorde at det forløp i to omganger, med gjennomføring av intervjuer, transkriberingen og tanker rundt det. Men fordelene var at etter litt mer erfaring ble intervjuene gjennomført med større trygghet i forskerrollen.

Frafallselever som informanter kunne ha styrket denne oppgaven, ved å spørre om deres egne erfaringer, tanker og følelser rundt frafallet, lærerne og skolen. Dette ville endret oppgavens karakter med til dels personlige, og kanskje såre, erfaringer, noen av elevene ville synes det var vanskelig å besvare spørsmålene. Det er ofte en forskjell på hvordan lærerne tror at elevene opplever ting, og hvordan de faktisk opplever det. Det ville også vært vanskelig å finne elever som har falt fra, og hvordan intervjuene skulle vært utformet for å kunne få fram svar på problemstillingen. Derfor vurderte jeg det som lite hensiktsmessig i forhold til at problemstillingen skal besvare i hvilken grad læreren kan forhindre gjennom relasjoner, motivasjon og didaktisk fantasi.

## 4.3 Intervjuprosessen

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuet kan utformes på forskjellige måter, og vanligvis trekkes det skiller mellom intervjuer som er helt strukturerte, delvis strukturerte og med lite struktur. Som navnet angir innebærer førstnevnte forhåndsbestemte spørsmål, og rekkefølgen kan ikke endres. Intervjuer med lite struktur er vanskelig å rekonstruere og kan dermed svekke reliabiliteten. Mine intervjuer var tenkt som delvis strukturerte, også kalt det kvalitative forskningsintervjuet (Fog, 1994; Weiss, 1994; Kvale, 1997 i Thagaard, 2002). Spørsmålene var formulert på forhånd, men det var åpning for å endre rekkefølgen og stille oppfølgingsspørsmål.

### 4.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som belyser problemstillingen (Dalen, 2004). Utarbeidelsen av intervjuguiden var en utfordrende oppgave, her måtte det avklares på forhånd hva jeg ønsket svar på og hvordan jeg skulle stille de riktige spørsmålene. Ved å se på problemstillingen fra forskjellige vinkler, og bestemte hva jeg synes var interessant i tematikken rundt og endte til slutt opp med en intervjuguide. Temaet som uthevet seg klart var relasjonskompetanse, begrunnelsen for dette er som nevnt tidligere (se kapittel 2 og 3) er at mange av frafallsrapportene vektlegger relasjoner, og mye forskning tyder på at nettopp lærer – elev relasjonen er svært viktig. Intervjuguiden foreligger som vedlegg B. Det falt seg naturlig å dele intervjuet opp i fem kategorier, *bevissthet rundt frafall, begrensning av frafall, didaktisk fantasi, motivasjon, relasjonskompetanse og om læreren kan gjøre en forskjell*. For å sette tonen for intervjuet vurderte jeg det hensiktsmessig først å spørre om informantenes egne tanker slik at de ble bevisst at det nettopp var deres tanker, meninger og følelser som skulle fram i lyset. Spørsmålene angikk da årsaker til frafall og hva lærerne ser på som utfordringer i arbeidet mot frafall. Dette kan delvis sees i sammenheng med traktprinsippet (Dalen, 2004) hvor intervjuet begynner bredt for så å spisse tematiseringen.

### 4.3.2 Pilotintervju

Før gjennomføringene av intervjuene ble intervjuguiden testet i et pilotintervju. Dette var lærerikt og bidro til en bedre forståelse av egen rolle som forsker, og ikke som likeverdig samtalepartner. Pilotintervjuet forløp relativt smertefritt, og informanten hadde mye på

hjertet. I etterarbeidet med intervjuet ble jeg oppmerksom på en del «feil», som at det samme spørsmålet ble stilt tre ganger, på ulike måter. En annen ting var at samtalen fløt veldig godt og de fleste spørsmålene hadde glidende overganger, men plutselig kom et par spørsmål som var for formelle for den settingen intervjuet foregikk i. Thagaard (2002) viser til at fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger, og dette gjorde at jeg valgte å omformulere disse til senere intervjuer, gjøre spørsmålene enklere slik at det ikke var nødvendig å gjenta og faren for misforståelser ble redusert. Som vi har blitt advart mot av tidligere forskere skulle vi la informantene få god tid til å svare, vi skulle ikke være redd for stillheten. Her gikk jeg i fellen ved å omformulere spørsmålet hvis ikke informanten svarte raskt nok. Jeg ble bevisst min svært hyppige bruk av samtykkende «ja, mm, mhm» for å vise informanten interesse og fulgte med i samtalen, som Thagaard (2002) refererer til som «prober». I de videre intervjuene besluttet jeg at nikk og smil kan virke like forsterkende som hyppige ja. Det kunne ha gått litt lenger tid mellom pilotintervjuet og de andre intervjuene, for å komme enda dypere i intervjulitteraturen.

### **4.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Formålet med intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, eller som i mitt tilfelle, hvordan de tolker lærerens påvirkningskraft i frafallsproblematikken. Å skape god kommunikasjon er viktig for at informantene skal føle seg trygge til å si sin egen mening. Det var viktig for meg å være bevisst både det verbale og det ikke-verbale, og vise informantene respekt, forståelse, innlevelse og tiltro.

Samtlige av informantene virket oppriktig interessert i tema og problemstillingen, var svært aktive i intervjuet og ga fyldige svar på spørsmålene. Intervjuene varierte tidsmessig fra hverandre, fra 45 minutter til nesten 2 timer. Dette var avhengig av hvor direkte informantene besvarte spørsmålene, og i hvor stor grad jeg hadde kontroll på intervjuene. Planen var å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt for å få bedre kontakt med informantene samt være obs på kroppsspråk og tonefall som er lettere å oppdage dersom du er rett overfor en person. Dessverre lot ikke dette seg gjøre med alle informantene, så tre av intervjuene ble gjennomført via telefon. Her ble det også benyttet lydopptager så det svekket ikke transkriberingen nevneverdig. Alle intervjuene forløp nokså uforstyrret og uten preg av tidsnød. Ved svar jeg var usikker på om jeg forstod riktig, oppsummerte jeg slik at de kunne



bekrefte eller avkrefte. Slike oppsummeringer kan bidra til å styrke gyldigheten i tolkningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2010).

Intervjuene skilte seg litt fra hverandre i form. Yin (2009) skiller mellom «indepth» og «focused» intervjuer. I de fleste av intervjuene var det relativt enkelt å forholde seg til den delvis strukturerte intervjuguiden, noen av spørsmålene var naturlig å endre i form av rekkefølge eller å kutte et par spørsmål som informanten kom inn på i andre spørsmål. To av intervjuene forløp noe annerledes ved at det var mye vanskeligere å styre informantene inn mot intervjuguiden, fordi de hadde veldig mye på hjertet. I situasjonen vurderte jeg det som en fordel for både meg og informanten og la informanten snakke fritt, da mye av samtalen gikk på spørsmålene mine, og ba om spesifiseringer der det trengtes. I ettertid ser jeg at det skyltes usikkerhet i forskerrollen fra min side, og burde vært flinkere til å avbryte for å komme inn på riktig spor igjen. Jeg trodde nok at det skulle være mer fruktbart enn transkriberingen viste seg å være. I tillegg til intervjuene bruker jeg også tidligere rapporter som data, dette er i følge Yin (2009) med på å sikre kvaliteten på dataene. Under intervjuet med en informant (ungdomsskolelærer kalt Camilla), kom det flere bort i løpet av intervjuet, blant annet skolen sosialrådgiver som også hadde noe å si om frafall. Dette svekker ikke intervjuet gjennomført med Camilla, men det brøt intervjuguidens tenkte oppbygning.

#### **4.3.4 Transkribering av intervjuene**

Ved transkribering av intervjuene transformeres den muntlige intervjusamtale til skriftlig tekst. Dette må til for å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse. Stemmeleie, intonasjon og ironi blir tapt i en slik transformering, og mye av det som sies muntlig høres kunstig eller gjentakende ut når det skriftliggjøres (Kvale & Brinkmann 2010). Gjennom intervjuene ble det benyttet lydopptager, for at jeg skulle kunne være fokusert på informanten og det de hadde å formidle. Dersom jeg ikke hadde benyttet meg av lydopptager ville kvaliteten på transkripsjonen vært vesentlig svekket og mye informasjon ville gått tapt. Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen selv fordi dette bidro til en sterkere fordypning i materialet og lot meg igjen oppdage nye ting informantene sa eller mente. Med mer erfaring som forsker kunne jeg muligens ha fanget opp mer av dette i samtalen, og stilt flere oppfølgingsspørsmål.

Transkriberingsmaterialet er skrevet på bokmål selv om flere av informantene snakket dialekt. Bakgrunnen for dette valget var anonymisering av informantene, og fordi en del av utsagnene kom til å bli brukt direkte inn i oppgaven. Ingen av spørsmålene så ut til å bli oppfattet som

støtende, nærgående eller emosjonelle, derfor vil ikke stemningsleie tolkes. Stort sett er det muntlige språket brukt direkte i sitatene, men noen steder er stotringen fjernet, med dette menes informantenes tendenser til å si «mm, ehh». Årsaken til dette er at jeg ikke ønsker å stille informantene i et dårlig lys, og de minimale endringene som er gjort endrer ikke meningsinnholdet i intervjuene.

## **4.4 Validering og reliabilitet i kvalitativ forskning**

I gjennomgangen av metodelitteratur varierer begrepsbruken hos de ulike forfatterne. Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering var opprinnelig knyttet til den kvantitative forskningen og har en annen betydning i den kvalitative forskningen, hvor Thagaard (2002) viser til at det senere er blitt innarbeidet andre, separate begreper som bekreftbarhet, troverdighet, og overførbarhet inn i kvalitative lærebøker. Dalen (2004) presenterer ordene troverdighet, pålitelighet, bekreftbarhet og overførbarhet som fire former for validitet i kvalitative studier (Lincoln & Guba, 1985, Cook & Campbell, 1979 i Dalen, 2004). Bekreftbarhet knyttes til tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjektet fører til, støttes av annen forskning. Troverdighet sier noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Herunder kommer også om andre forskere kan gjennomføre det samme casestudiet på et senere tidspunkt og fremdeles få det samme svaret. Dersom det brukes ledende spørsmål kan dette svekke troverdigheten. Dette er en av årsakene til at intervjuguiden vedlegges. Overførbarhet har referanse til at tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2002). Overførbarhet (generalisering) er sjelden et mål i kvalitativ forskning. En form for overførbarhet kan innebære en såkalt analytisk generalisering, altså en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra denne studien kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2010). Det kan være et poeng at dersom utvalget er representativt og stort nok, er det enklere å trekke linjer til lignende hendelser. En del av informantenes svar samsvarer med hva andre informanter har uttalt i rapporter om frafallsproblematikken (Lein, 2010) kan det tenkes at det finnes lignende tendenser hos andre lærere og rektorer rundt omkring i landet.

### **4.4.1 Validitet (Bekreftbarhet)**

Validitet (bekreftbarhet) vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Gyldighet og troverdighet er andre begrep for validitet. Validering skal

gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Opptakskvaliteten på intervjuene var god, hvilket kan styrke validiteten ved at man unngår feiltolkninger. Faren for feiltolkning ved å misforstå informantens utsagn er tilstede ved transkripsjonen og kan være svekkende for validiteten. En av informantene stammet noe under intervjuet, men det ble brukt mer tid gjennom transkriberingen for å være sikker på at det ble riktig. Kvalitetskriterier for et intervju kan være i hvilken grad informanten gir spontane, innholdsrike svar, korte spørsmål fra intervjuer og lange svar fra informanten og oppfølging av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). Begrepsvaliditet (construct validity) dreier seg om man har funnet frem til begreper som beskriver det man ønsker å beskrive. Dette kan ikke testes, men er en teoretisk overveielse fra forskerens side. I denne oppgaven kan dette tilskrives begrepet frafall. Som drøftet i kapittel 2.1 så vi at det tillegges ulike forklaringer i begrepet, hvem som inkluderes og hva frafall er.

#### **4.4.2 Reliabilitet (pålitelighet)**

For å styrke undersøkelsens reliabilitet var en viktig del av forarbeidet å lese meg opp på aktuell teori og forskning omkring frafall, for å kunne stille relevante og presise intervju spørsmål. Reliabiliteten henviser til hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2010). Det dreier seg om måleinstrumentet, i dette tilfellet intervjuguiden, vil gi samme utslag for andre observatører eller forskere. Siden dette er informanter som er plukket ut på bakgrunn av et strategisk og beleilig utvalg, og er begrenset til sju informanter er det lite sannsynlig at en annen forsker vil komme til de samme svarene. Ved kvalitative undersøkelser er det enkeltpersoners tanker og følelser som kommer frem, og vil sjelden la seg replisere i form av de samme svarene.

Når det gjelder påliteligheten i transkripsjonen er dette vanskelig å avgjøre. Det er som nevnt bare jeg som har foretatt transkriberingen og dermed har jeg ingen å sammenligne med. En svakhet kan være at andre kan tolke dialektord annerledes, og at setningene avsluttes forskjellig. Likevel mener jeg at dette ikke har noen vesentlig svekkelse på hverken transkripsjonen eller oppgaven. Det oppleves styrkende for troverdigheten er at de ulike informantene har mye sammenfallende i svarene sine. På tross av at de kommer fra ulike skoler, har ulike stillinger, utdanning og fartstid, men har likevel flere felles opplevelser av dette med frafall, relasjoner, motivasjon og didaktisk fantasi.

### 4.4.3 Etske refleksjoner

Forskeren har også et etisk ansvar når det gjelder informantene og gjennomføringen av prosjektet. Dalen (2004) omtaler spesielt fem områder omkring etiske refleksjoner: krav om samtykke, krav om å informere, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse og hensynet til svakstilte grupper. De to siste områdene er ikke relevante for denne oppgaven. Alle informantene fikk en forespørsel per mail med informasjon om prosjektet. Deltagelsen var frivillig og informantene samtykket før intervjuene ble gjennomført. Ingen valgte å benytte seg av muligheten til å avbryte deltakelsen og det er ingen risikoer ved å delta i prosjektet. Informantene ble sikret anonymitet ved forsikring dem om at opplysninger som fremkom ville bli behandlet konfidensielt, og informantene ble anonymisert i det transkripsjonen begynte. Siden ingen spørsmål var av særlig personlig karakter har jeg ikke sett noen grunn til å la informantene lese gjennom de transkriberte intervjuene. Det var et par ting som ble sagt i intervjuene som ikke inkluderes i oppgaven, fordi informantene ikke ønsket det. Etter gjennomføringen av intervjuene uttrykte alle informantene at de synes det var spennende og få være med, og at de gjerne ville se resultatet siden de mener det er et nyttig og interessant prosjekt.

Alle som skriver masteroppgaver oppfordres til å sende søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) med vedlagt prosjektplan for oppgaven, informasjonsskriv til informantene og intervjuguide. På bakgrunn av dette vurderte NSD at behandlingen av data ikke er omfattet av meldeplikten (se vedlegg C), siden undersøkelsen ikke anvender personopplysninger.

Når det gjelder kravet om forsvarlig lagring av data, har det skjedd i tråd med retningslinjene fra NESH (2006). Lydfilene fra intervjuene ble lagret elektronisk på sikker sone, og deretter transkribert. All lagret data fra intervjuene vil bli slettet i etterkant av prosjektet. For å etterstrebe disse reglene har jeg unngått plagiat av andres tekst, materiale eller ideer og fulgt god henvisningsskikk.

## 4.5 Oppsummering

Det er mange aspekter man må være bevisst når man gir seg i kast med et større forskningsprosjekt. På grunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene falt valget på kvalitativ metode, hvor jeg ønsket å benytte meg av intervju som verktøy. Dette har vært svært lærerikt og etter hvert som sikkerheten i rollen som forsker oppstår er det enklere og gjennomføre intervjuene med større sikkerhet og en god følelse. Man må hele veien stille seg kritisk til det arbeidet man selv utfører, både da det gjelder arbeid med litteraturen, metodiske valg som utvalg, utarbeidelse og videre arbeid med intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og ikke minst etterarbeidet med intervjuene. Jeg har etterstrebet å gjøre transkriberingen så nøyaktig som mulig, ved å lytte til lydbåndene flere ganger. Det er viktig for meg at informantene føler seg forstått og at jeg klarer å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

## 5 Presentasjon av data

I dette kapitlet presenteres informantenes svar fra intervjuene. Som et grep for å gjøre arbeidet med dataene mer oversiktlige valgte jeg å følge intervjuguiden med kategoriseringen *bevissthet rundt frafall, begrensnig av frafall, didaktisk fantasi, relasjonskompetanse, motivasjon* og avslutningsvis om informantene tror det er *mulig å gjøre en forskjell som lærer* – noe som vil kunne bidra til å besvare problemstillingen om *Hvordan læreren kan bidra til å redusere frafall gjennom undervisningen i samfunnsfag?* Jeg har valgt å rette søkelyset mot hvordan lærerens relasjon til elevene, elevenes motivasjon og lærerens didaktisk fantasi alle kan påvirke lærerens betydning i reduseringen av frafall.

Informantene viste stor forståelse og engasjement for temaet frafall og ikke minst for lærerens viktighet i frafallsproblematikken. Informantene består av to rektorer, to videregående lærere og tre ungdomsskolelærere. For å kunne skille mellom de ulike informantene er de blitt tildelt fiktive navn hvor rektorene kalles Vegard og Vilde, videregående lærerne Stian og Kim, og ungdomsskolelærerne Camilla, Kine og Andrea. En påminnelse fra metodekapitlet er at under intervjuet med Camilla kom skolens sosialrådgiver og ble en del av intervjuet noen minutter (se kapittel 4.3.3). Selv om hun bare svarte på et av spørsmålene, velger jeg å inkludere utsagn fra rådgiveren (Carina) som ikke støtter oppgavens hypotese. En utfordring, drøftet i metodedelene er å få fram detaljene i utsagn fra informanter. Siden noen av intervjuene varte nesten to timer, er det naturlig mye som er tatt bort.

Vegard og Stian har jobbet i skolen i over 30 år, Vilde, Kim og Camilla har alle jobbet i skolen i minimum 15 år. Kine er nyutdannet og har snart et års fartstid i skolen, mens Andrea har et vikariat på ungdomsskole mens hun tar deltidstudiet i pedagogikk. At begge lærerne på videregående er menn og alle på ungdomsskolen er kvinner er ren tilfeldighet. Rektorer og lærere tilhører ikke samme skole. Men tre er fra samme området, et tettsted på Østlandet, mens to er fra et annet tettsted på Østlandet og to er fra en større by på Østlandet.

## 5.1 Bevissthet rundt frafall

### 5.1.1 Årsaker til frafall

Intervjuets første spørsmål lød dermed hva de tror er grunnene til at elever faller fra i den videregående opplæringen? Samtlige informanter trakk fram elevenes lave faglige kunnskaper som en direkte årsak, at elevene mangler de grunnleggende ferdighetene som trengs for å klare seg i den videregående opplæringen. Mangel på interesse og motivasjon nevnes av flere, Kine poengterer lav motivasjon som en konsekvens av følelsen av å mislykkes i skolesammenhenger. Vilde mener at den rene gleden av å gå på skolen forsvinner, ofte svært raskt etter de har begynt på ungdomsskolen. Camilla påpeker at en del elever nok velger feil linjer, de følger etter venner eller linja foreldrene vil de skal søke. Hun forteller om flere elever som selv ønsket å gå yrkesfaglig retning, men ble advart mot dette av foreldrene – og fulgte dette rådet. Carina sier *«Altså de som faller først fra, det kunne vi plukket ut for lengst. Der kunne vi gitt så mye yrkesveiledning og god undervisning vi bare vil, de sliter på så mange områder. De tenker jeg at det er nesten umulig å forebygge»*. I forbindelse med Carinas utsagn var Camilla og Carina enige i at de som faller fra nok sliter mer enn bare faglig, at de kan ha psykiske problemer eller tilknytningsproblemer, flere har fosterhjemsbakgrunn. Flere av informantene mener det er begrenset hva læreren kan gjøre når elevene sliter psykisk, og at det er behov for profesjonell hjelp.

Flere mener det har skjedd en klar teoretisering av skolen, både på ungdomstrinnet og videregående, noe som vil føre til at mange elever ikke klarer skolen. Camilla, Vilde og Andrea mener overgangen fra ungdomsskolen til videregående er for stor, dels i form av det faglige, men mest overgangen fra lite ansvar på ungdomsskolen til enormt ansvar på videregående. Både ungdomsskolelærerne og rektorene klassifiserte seg selv som hønemødre, eller at de har sydd puter under armene på ungdomsskoleelevene. Vegard og Camilla hevder det norske velferdssystemet kan være en årsak til at en del faller fra, fordi ungdom (og folk flest) får ting for lett, elevene vet de kommer til å greie seg fordi de får penger fra NAV (så du greier fint å overleve uten utdanning.)

Når det gjelder yrkesfaglig utdanning mener flere en klar årsak er mangel på læreplasser for elevene etter toårig utdanning, i tillegg til dette opplever Kim at elevene er mer forvirret etter første året sitt som de nå kaller yrkesveiledningsår. Kim og Camilla mener det faktum at alle

nå begynner på videregående etter fullført grunnskole gjør at skolen mottar elever som kanskje er mer «pleietrengende» enn den hjelpen de får på skolen. Kim benytter sjansen til å kritisere Ny GIV, hvor han framhever at det bare er mer av det samme de ikke mestrer fra før – de skal ha enda mer lesing, skriving og regning. Lignende påpeker Vilde at møtet med ungdomsskolen også kan være vanskelig, de elevene som ikke mestret alle fagene på barneskolen, som for eksempel engelsk, skal nå i tillegg møte enda flere fremmedspråk.

Halvparten av informantene trakk frem mangel på oppfølging i hjemmet som en årsak, hvor Camilla mener en del foreldre fraskriver seg ansvaret for opplæringen ved å si at de ikke kan bestemme over barnet sitt når det er fylt 15 år – noe hun selv er sterkt uenig i.

### 5.1.2 utfordringer

Det andre spørsmålet innen kategorien *bevissthet* var hva informantene ser på som utfordringer i arbeidet mot frafall? En del av utfordringene henger sammen med årsakene fra forrige punkt. Her var det mindre oppmerksomhet direkte på elevene, annet enn at det ble påpekt problemene ved at de manglet motivasjon, og mer fokus på både hjem, skolen, samfunnet og læreren. I forbindelse med hjemmet nevnes samarbeidet mellom hjem – skole som ikke fungerer optimalt, ansvaret hjemme blir ikke fulgt opp fordi foreldrene ikke ønsker å mase på ungdommene eller at de rett og slett ikke tar tak, hevder Camilla. Foreldrenes lave utdanningsnivå nevnes av alle informantene fra samme området, foreldrene er ikke vant til å stimulere en kultur for læring for barna, og det er ingen norm å snakke bare positivt og pent om læreren i hjemmet. Vegard viser også til at grunnskolen i kommunen hadde en høy andel spesialundervisning, og at dette nødvendigvis ville reflekteres i høyt frafall, siden disse som gruppe vil underprestere. På den andre siden har Camillas skole også mye spesialundervisning og elever med IOP, men hadde svært lite frafall.

Alle informantene påpeker at det har skjedd en byråkratisering av skolen, og at de drukner i alt papirarbeidet de må gjennom. Det er liten tid igjen til det de burde bruke mest tid på, nemlig elevene og deres utviklingsarbeid. Flere av informantene så på mangel på tid som en stor utfordring, de får ikke fulgt opp elevene på den måten de ønsker, og som de mener elevene trenger. Det er hverken tid eller ressurser til å veilede den enkelte elev ut fra hans eller hennes behov, ønsker og evner. Her var det tydelig at de var frustrerte over hverdagen sin. Kim og Camilla trekker frem at det er vanskelig å jobbe med den stadige synsingen i norsk skole, hvor det stadig vekk kommer nye forslag som skal revolusjonere skolehverdagen



og gjøre alt fantastisk. Avstand til aktuelle utdanninger antydes av Andrea som et hinder på elevens vei til valg av videregående opplæring. Igjen nevnes NAV av flere informanter, at det er en slags redningsmaskin for elever som ikke gidder å gå på skole hvor Camilla refererer til avisartikler om såkalt «naving»<sup>6</sup>. Stian mener det er viktig å ha flere muligheter på plass for de som er på vei til å falle utenfor – slik at det ikke bare er Pøbelprosjektet<sup>7</sup> som er eneste mulighet.

## 5.2 Begrensning av frafall

Kategorien begrensning av frafall har spørsmål om skolen og lærerne i arbeidet mot frafall. I presentasjonen av informantenes svar ser jeg et klart skille, der skolelederne Vegard og Vilde er vesentlig tydeligere i hva skolen jobber med. Noen av lærerinformantene hadde lite å bidra med her siden de mente skolen ikke jobbet så direkte mot frafallsproblematikken.

### 5.2.1 Skolen som forebygger

På spørsmål om hvordan skolen arbeider for å forebygge frafall hadde skolelederne flere oppfatninger om hva som ble gjort enn de andre informantene. Vegard sier skolen satser på basisfagene matematikk, norsk og engelsk, elevene skal ha gode grunnleggende ferdigheter i regning, lesing, kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og IKT. De ønsker å påvirke en hver kultur for læring siden de tilhører et område med lavt utdanningsnivå. For å forebygge tidlig er det blitt satt inn større lærerressurser på de laveste trinnene, og det jobbes med å gjøre rådgivningstjenesten bedre siden elevundersøkelsen viste at elevene ikke var særlig fornøyd med denne. I tillegg til dette er det årlig dialogmøter med fylkeskommunen slik at de vet hvordan avgangselevne har gjort det første året på videregående skole.

Vilde fremhever læreren som den absolutt viktigste faktoren skolen har jobbet med, det skal være en faglig trygg lærer – og alle lærerne ved skolen er for tiden i videreutdanning og forsker i egen praksis hvor de har anledning til å definere egne utviklingsområder. Her har læreren selv anledning til å velge hva de ønsker å fordype seg i, og lære mer av. Hun

---

<sup>6</sup> Naving er et begrep som har kommet fram i media den siste tiden og viser til elever som enten slutter på skolen, eller tar seg et «hvileår», hvor de mottar støtte fra NAV. Mye av kritikken er avvist fra NAV sin side, og de sier de ikke kaster penger etter unge mennesker. Blant annet: Rikoll og Wold - [http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hedmark\\_og\\_oppland/1.8053044](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hedmark_og_oppland/1.8053044)

<sup>7</sup> Pøbelprosjektet er et prosjekt startet av Eddi Eidsvåg for å hjelpe ungdom som har havnet utenfor skole og arbeidsliv. Har startet flere steder i Norge, og viser til positive tall for ungdom tilbake i jobb eller på skole. <http://www.pobelprosjektet.no/>

fremhever at de *«har jobba mye med hva god undervisning er, at alle lærerne skal ha et vidt repertoar av arbeidsmåter og vurderingsmåter. Hvis du møter den gode læreren som klarer å skape motivasjon hos eleven tror jeg du kan få gjennom veldig mange flere.»* Hun er stolt av at alle lærerne på skolen har bidratt gjennom stafett for å skape en idébank med undervisnings- og vurderingsformer. Gjennom et tett samarbeid med nærmiljøet og kan skolen tilby elever alternative læringsarenaer dersom den ordinære undervisningen ikke fungerer. To eksempler hun trakk frem var elever som jobbet på bondegårder og i et snekkerfirma. I tillegg til dette er skolen er en såkalt 1-10 skole, hvor de bruker læremuligheten hvor eldre elever kan være med som assistenter i undervisningen med yngre elever – dersom lærerne vurderer at dette vil være fordelaktig for elevene.

Kim og hans kollegaer kartlegger elevene ved å lage en karrierestige i begynnelsen av semesteret, som de som tar frem og endrer etter påsken andre semester – han sier det er inntil 40 prosent av elevene som endrer fag etter dette. Men her påpeker han stykkprisfinansieringa per elev som en klar utfordring: siden skolene mister penger dersom en elev velger å slutte for å begynne på en ny linje ved en annen skole, kan det skape dilemmaer. Kim opplever at skolene jobber hardere for å få elevene til å bli på skolen, slik at de ikke mister pengene. Camilla og Andrea trekker frem Utdanningsvalgfaget som er blitt innført de senere årene. Stian mener det kanskje ikke direkte er tenkt på som et tiltak mot frafall, men skolen har involvert seg i et klasseledelsesprosjekt.

### **5.2.2 Lærerens involvering**

Under spørsmålet om hvordan lærerne involveres i arbeidet mot frafall ved skolen var det få av informantene som følte de hadde noe særlig å bidra med. Igjen er det Vegard og Vilde som har mest å komme med. Å heve den enkelte lærerens kompetanse på å være en kompetent pedagog med varierte arbeidsmåter og vurderingsformer, er viktig for Vilde. Vegard viser til Ny GIV lærere som kurser de andre lærerne, at de jobber med å få en større pedagogisk verktøykasse og at lærerne jobber med konkretisering av ulike temaer i undervisningen. Andrea sier *«vi jobber hele tida med motivasjon da, å skape glede rundt faget, interesse på alle nivåer. Dette har jo med individuell tilpasning å gjøre. Det å justere arbeidsmengde du ser at en elev ikke mestrer»*.

### 5.2.3 Hva kan den enkelte lærer selv gjøre

I det vi går fra det konkrete til det mer generelle, nemlig hva den enkelte lærer selv kan gjøre for å forebygge frafall har alle informantene mange forslag. Flere av informantene trekker frem at som lærere kan de spille på engasjementet for fagene, de kan inspirere og motivere elevene og gi de glede i fagene. Det er veldig viktig å se den enkelte elev. Camilla hevder lærere kjenner elevene på en annen måte enn det foreldre gjør, og her kan de kanskje bidra til at elevene tar de riktige valgene for videre skolegang. Her Andrea trekker frem samfunnsfagslæreren som en veileder, ved å lære elevene om hvordan samfunnet fungerer. Kim påpeker at nøkkelen er *«å åpne de rette dørene for den enkelte elev. Det å treffe den enkelte elev godt nok.»* Det skal være fokus på å skape gode relasjoner med elevene og alle skal føle seg trygge i klasserommet. Vegard er opptatt av at gode studievaner raskt skal på plass ved starten av ungdomsskolen. Kine sier at man også kan ta opp frafallsproblematikken direkte med elevene, og belyse hvilke problemer eller utfordringer de kan møte dersom de ikke fullfører videregående opplæring.

På skolen der Wilde er skoleleder har de jobbet mye med planlegging av vurdering, og hatt elevene med på dette. Årsaken til dette begrunner hun med at det er viktig elevene også møter vurderingssituasjoner de mestrer, at det ikke bare er tradisjonelle prøver og fremføringer. Kine mener læreren har et ansvar for å gjøre undervisningen mer praktisk og relevant for elevene, møte de på hjemmebane og kjenne deres interesser og spille på dette. Klasseledelse med vekt på læring er viktig – og at læreren skaper opplevelser. Andrea vektlegger samfunnsfagets teoribase som tung for mange av de som vil kunne inkluderes i en såkalt *«fracfallsgruppe»*, som kan slite med faget på grunn av dårlige grunnleggende ferdigheter. Her har læreren muligheten til å tilpasse opplæringen ved å gå aktivt inn for å gi disse elevene kunnskaper på en annen måte, og dermed også mestringsfølelse. Eksempler hun gir er å forenkle og begrense mengde stoff elevene skal lære og ha muntlige prøver. På spørsmål om forebygging tenker Camilla en stund før hun sier *«Altså her, her og nå, så er det jo å prøve å fange opp, å motivere de så godt en kan. Men altså å forebygge, det jeg gjør i det daglige – jeg tenker ikke over det, man vil jo bare ruste de best mulig for veien videre liksom.»*

### 5.3 Didaktisk fantasi

Didaktisk fantasi kan være en medvirkende faktor når det gjelder hva læreren kan gjøre i undervisningen for å redusere frafall. Derfor ønsket jeg å spørre informantene om de har noen oppfatning om hva som kan ligge i begrepet didaktisk fantasi.

For Kine fanger didaktisk fantasi *«på en måte opp den kreativiteten som ligger i lærerens unike måte å formidle stoffet på»*. Andrea definerer det som *«lærerens evne til å skape, utarbeide og gjennomføre gode undervisningsopplegg. Det handler om å finne nye metoder å nå elevene på, i forhold til faget»*. Læreren må ha mye forskjellig å spille på, må finne varierte og individuelle tilpasninger i sin formidling, ved å gjøre undervisningen mer praktisk og så ofte som mulig ta utgangspunkt i elevenes interesser. Innen historiedelen av samfunnsfaget på ungdomstrinnet forteller Andrea at hun har fått positiv respons fra elevene ved å knytte historien til det samfunnet elevene er kjent med. På denne måten sier Kine hun tenker at elevene kan relatere faget til sitt eget dagligliv, eller fremtidig yrke dersom de tenker så langt fram i tid – og dermed kan se nytten og forhåpentligvis gleden av faget i seg selv. Poengtert av Andrea *«hvis læreren ikke har didaktisk fantasi, er det forståelig at enkelte elever mister interessen og faller av underveis i undervisningen»*.

Vilde sa hun øyeblikkelig tenkte på å bruke hele mennesket i undervisningen – både det kognitive, følelsene, opplevelser og motorikken. Hun beskriver at læreren kan benytte seg av det aller meste for å ta med seg elevene på det hun kaller fantasireiser, å bruke alle sansene, smak, lytte, se, føle. Særlig mente hun at samfunnsfaget var en gavepakke til læreren, nettopp fordi de kan spille på så utrolig mange ulike kilder i undervisningen. Selv hadde hun erfart dette fra en krevende yrkesfagklasse på videregående noen år tidligere, hvor hun brukte konfluent pedagogikk; ved at hun knyttet læringsprosesser til hele mennesket. Og det fungerte kjempebra, elevene ble veldig motiverte til å lære ting de i utgangspunktet følte var litt tungt. I et annet eksempel for å vise aktualiteten av engelskfaget på videregående klarte Vilde, i samarbeid med en kollega å knytte neste alle kompetansemålene til aktuelle filmer.

Kim sier at det er nettopp her du kan nå elevene, som lærer skal du ha et *«arsenal av didaktiske tilnæringsmåter»*, han vektlegger idébanken som er utviklet som en del av veiledningen til samfunnsfagene på utdanningsdirektoratets sine nettsider. Elevmedvirkning er også en viktig faktor dersom tilpasset elevenes modningsnivå. Andrea antyder et skifte i type elever i dagens skole, en generasjon som er vant til å bli underholdt. Med hennes ord skal

ikke læreren kaste seg inn i en oppgave som «den store klasseunderholderen», men at det er viktig å være dette bevisst i planleggingen av undervisninga ved at en streber etter å finne møtepunkter mellom lærer og elev. En viktig egenskap som lærer er å kunne endre undervisningen i løpet av timen, ifølge Kim.

## 5.4 Motivasjon

Hvordan stimuleres elevenes motivasjon? Spørsmålet bidro til usikkerhet hos noen av informantene. Kine tenker seg at «*motivasjonen stimuleres dersom man gir konkrete tilbakemeldinger på hva eleven behersker og ikke behersker med hensyn til måloppnåelse, og gi tips til hvordan eleven kan få en bedre måloppnåelse*». Det er viktig å vise at man har forventninger og tro på at eleven faktisk kan nå disse målene. Læreren bør være flink til å anerkjenne hardt arbeid og vise at man legger merke til elevens anstrengelser og resultater. Videre sier Kine at det er vanskelig å vite om man som lærer påvirker den indre eller den ytre motivasjonen, men en skulle tro det påvirker den indre motivasjonen, i den grad indre motivasjon eksisterer blant elevene. Indre motivasjon er noe Vilde brenner for, og har gjennomført flere egne læringsprosjekter der dette har vært målet. Hun har jobbet en del med elevenes motivasjon gjennom årene som lærer, og mener læreren kan påvirke motivasjonen gjennom å skape opplevelser, og få til læring ved at elevene føler de gjør ting på egen hånd hvor læreren har lagt til rett for aktiviteten. Vilde påpeker viktigheten av å snakke med elevene om ytre og kanskje særlig indre motivasjon, siden hun mener den norske skolen i stor grad er bygd opp av ytre motivasjon som karakterer og belønningssystemer. Ved å være bevisst sitt eget språk sier hun det er en klar forskjell på å snakke med elevene om læring og å snakke om karakterer. Hun tror eleven må ha en indre motivasjon for å få god læring. For å kunne motivere elevene må læreren vite hva læring er, hvordan det skjer i eleven. Igjen trekker hun frem viktigheten av gode vurderingssituasjoner, slik at elevene kan føle mestring. Andrea mener elevenes motivasjon først og fremst stimuleres ved at læreren gir dem en følelse av mestring, uansett nivå. Årsaken tror hun er at uten en følelse av mestring vil mange gi opp uten egentlig å prøve. Læreren bør ta seg tid til å snakke med elevene, kanskje særlig de som viser tidligere nevnte faresignaler som lav motivasjon, mye fravær og dårlige karakterer. Ord er mektige og kan både oppmuntre og motivere elever som sliter litt. «*Man bør bygge opp under et ønske om å lære, det å være en viktig og deltakende del av samfunnet, nysgjerrighet og viktigheten av utdanning for å kunne lykkes med de mål man har satt seg*».

## 5.5 Relasjonskompetanse

Relasjoner er et vidt begrep, og på intervjuene valgte jeg å stille spørsmål vedrørende kjennetegn på gode relasjoner, hva lærerne selv gjør for å skape gode relasjoner, hvordan det sosiale og det faglige kan balanseres, og på hvilke måter relasjonen kan hindre at elever faller fra og dens virkning på at skolen er et viktig sted å være.

### 5.5.1 Kjennetegn på en god relasjon

Samtlige informanter nevnte at eleven må bli sett som et av kjennetegnene på en god relasjon mellom elev og lærer. Her påpeker Stian og Andrea navnelæring som avgjørende, de mener at elevene ikke vil føle de blir sett og tatt på alvor hvis læreren ikke tar seg bryet med å lære seg navnene på elevene. Kine vektlegger viktigheten av gjensidig tillit, og at eleven bør kunne forvente en del av læreren. *«Eleven bør kunne forvente at læreren er fysisk tilstede (over tid), at læreren gjør sitt beste for å veilede eleven, at læreren gir gode tilbakemeldinger og undervisvurderinger slik at eleven har mulighet til å forbedre seg og styrke sine kvaliteter, og at læreren har elevens læring som høyeste prioritet»*. Vegard sier det handler mye om å skape og gi elevene trygghet, at de vet læreren vil deres beste, en forutsetning vil være å ha klart definerte roller. Vilde sier *«du må se hele personen, du må evne og bry deg»* og vektlegger den trygge voksenpersonen, at elevene har rammer og at ting er forutsigbart og hvordan læreren legger til rette for lærestoffet som skal læres. Stian sier *«jeg tror det viktigste er at du er deg sjøl, at du tør å by på deg, og tør du å by på deg sjøl så tør elevene å by på seg sjøl»*. Andrea er opptatt av at læreren også skal ha en sosial side, det skal ikke bare være det faglige hele tiden, læreren skal behandle elevene som medmennesker. Camilla trekker fram at det er viktig med rettferdighet, og at det er ofte de små tingene som teller, ting som sjelden har med det faglige å gjøre.

### 5.5.2 Hva gjør du for å skape gode relasjoner

En del av det som ble nevnt som kjennetegn ovenfor gjentas til dels på spørsmålet om hva de selv gjør for å skape gode relasjonen med elevene. Alle informantene sier de er opptatt av å se den enkelte eleven, at de som lærere har klare rammer og er tydelig på de kravene de stiller til elevene. Vilde sier hun får de gode relasjonene ved at hun er faglig trygg og er en kompetent lærer. *«Det er jo hele greia, det dreier seg om fag og hele læringssituasjonen - du bygger jo*

*relasjonen utfra det, det er noe med å sette rammer og grenser men samtidig å være den trygge voksenpersonen».*

Camilla har jobbet på ungdomsskole i snart 15 år og mener at du kan spille på mye bare ved hjelp av rutine, men elevene må føle at du er tilstede, at du er våken. Kine sier hun tar elevene seriøst, og forsøker å vise at hun respekterer de ved å ta deres ønsker og henvendelser på alvor. Hun prøver å fange opp hva elevene interesserer seg for og hva som driver dem, og tar det opp i passende sammenhenger. Stian har lang fartstid i skolen og sier han er opptatt av å vise at han er interessert i eleven og tørre å ta viktige samtaler.

*«Så blir det denne varianten at hvis du har en gutt som er nær å droppe ut og du vet at han er interessert i fotball, da skal du lese deg opp på Liverpool, også skal du snakke om det for da er verden redda. Det synes jeg er bullshit! Jeg mener det at du kan snakke med folk og vise at du er til, ikke sant, være interessert i dem, og i det daglige, de små tingene».*

### **5.5.3 Balansere det faglige og det sosiale**

På spørsmål om hvordan informantene tenker at man kan og bør balansere klasselederrollen mellom det faglige og det sosiale er svarene mer spredt. Kine sier disse rollene ikke er lette å kombinere i et klasserom med 30 elever, og mener det faglige skal stå i fokus i plenum, mens det er plass for det sosiale i veiledningssituasjonen som foregår rundt i klasserommet mens elevene jobber. Stian er delvis inne på det samme i det han sier at det er fag som gjelder, dersom du er der fordi du er interessert i faget ditt, og håper at elevene lærer noe ut av det så kommer det andre av seg selv. Andrea har ved flere anledninger opplevd kommentarer mellom elever som har gjort at hun har avbrutt undervisningen og snakket med elevene. Hun er forkjemper for å ta situasjoner der og da, ikke etter timen. Ved bare å kjøre på med fag mener hun at du fort kan kjøre over elever også. Vibeke har erfart at det kan være en fordel å snakke ut med elevene dersom det er ting som øyeblikkelig opptar dem i større grad. Dersom det koker inni elevene og de har hodet på et helt annet sted, må ting tas med en gang, fordi det kan blokkere læringen. Vegard mener at noe av det som kjennetegner gode lærere er at de nettopp kan bryte undervisningen med å ta opp aktuelle ting. Det er legitimt fordi den sosiale opplæringa også kan være en del av den faglige.

Det sosiale påvirker ofte det faglige, og for Andrea og Vilde er det viktig å møte elevene på andre arenaer enn den faglige i klasserommet, om det er i form av klassefester, aktivitetsdager eller inspeksjon. De mener at dette gjør de til en bedre lærer, «Når jeg er på skolen så er jeg

*der for elevene, ikke noe annet», sier Andrea, mens hun påpeker viktigheten av å kjenne alle elevene, og hun kan navnet på alle elevene ved skolen, omtrent 160 elever.*

#### **5.5.4 Relasjonens betydning for skolen som et viktig sted å være**

Inspirasjon til dette spørsmålet kommer fra Lyng (2004) fra boka *Være eller lære?* Kine tror at du har større påvirkningskraft på elevene dersom du har en god relasjon til dem, og enklere kan påvirke holdninger og kunnskap om samfunnet. Andrea mener det er viktig å få med seg alle elevene. Hun tegner en slags sirkeleffekt av det hele – hvor lærerens kompetanse påvirker formen på undervisninga som påvirker elevenes kunnskap som spiller seg ut i atferd, som igjen går tilbake til undervisninga og læreren. Vilde påpeker igjen samfunnsfagets gavepakke, og at det er faget i skolen som enklest kan knyttes til elevenes livsverden. Ved at elevene blir bevisste fagets omfang, kan de bruke faget for å forstå rammene og virkeligheten rundt seg. *«Har du en motivert lærer som evner å få fram relevansen med det å gå på skole, hva er målet med det, hva er det vi skal oppnå - det har jeg trua på at betyr kjempemye».*

#### **5.5.5 Relasjonens betydning for å hindre at elever faller fra**

Alle informantene nevner betydningen av at en god relasjon til elevene kan hindre at de faller fra, dette ved at læreren kan fange opp faresignaler som en ikke nødvendigvis hadde sett uten denne relasjonen. Kine nevner lav motivasjon, redusert innsats, høyt fravær og dårlige karakterer som slike faresignaler. Hun tror lærere som tør å sette tydelige og realistiske krav og vise tiltro til eleven kan hindre at elever faller fra den videregående opplæringen. Kim sier han antar den gode relasjonen kan fungere begge veier, ved at også eleven kommer til læreren dersom han eller hun føler ting går i feil retning. Vegard antar at gode relasjoner kan hindre at elever faller fra ved at læreren har bygd opp eleven og gitt den selvtillit og at eleven vet noen har forventninger til en. Vilde tror *«at det er den kompetente trygge læreren som møter elevene og tilrettelegger for læring, den er helt sentral for at elevene ikke skal miste motivasjonen og faktisk har lyst til å avbryte hele utdanningsløpet sitt».* Andrea tenker at det vil være en fordel å bygge opp under elevene, være interesserte i dem, og få de til å velge riktig. Selv har hun erfaring med at elevene føler mestring når de kan forklare ting de kan for henne, som en form for veiledning.



## 5.6 «Å gjøre en forskjell»

For å kunne oppsummere intervjuet på en god måte følte jeg det naturlig å avrunde med det store spørsmålet, «*I hvor stor grad føler du det er mulig «å gjøre en forskjell» som lærer for å redusere frafall?*». Her var flere av informantene litt tilbakeholdne. Andrea svarte innledningsvis<sup>8</sup> at hun trodde problemet var for stort og at det ikke bare er enkeltlærere i klasserommet som kan forhindre det. På slutten av intervjuet poengterer hun at det likevel er mye en lærer kan gjøre alene, «*hvis jeg ikke har trua på det så har jeg ikke så mye der å gjøre nesten synes jeg*». En person kan nok gjøre en forskjell, men det er noe mer systematisk som må endres i forhold til overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. Camilla er litt mer tvilende, og sier hun tror de forsvinner litt for læreren i en gruppe på nærmere 30 elever, si at det er fire, fem som faller fra – så gjør jo læreren en god jobb med 25 andre elever. Men tror likevel at en god relasjon mellom elev og lærer vil kunne hjelpe. Kine sier hun har tenkt en del på dette siden hun ble spurt om hun kunne tenke seg å bli intervjuet. At læreren har en stor påvirkningskraft er hun helt sikker på, men det vil nok alltid være noen elever en ikke når. Hun tror at det kan være en idé å satse på mer obligatorisk veiledning på alle trinn i ungdomsskolen. Ledelsen kan nok med fordel komme mer på banen ved å bruke mer midler på å opplyse og motivere lærerne til å jobbe mer forebyggende i møte med elevene sine. Kine jobber i ungdomsskolen, og tror ikke frafallsproblematikk er noe de fleste ungdomsskolelærerne går og tenker på i en svært hektisk hverdag. «*Jeg vil anta at dette også gjelder for lærere som jobber i den videregående skolen, men når det berører deres hverdag er det muligens for sent å gjøre en forskjell*». Vegard sier han har absolutt trua på at den enkelte læreren eller rektoren kan gjøre en forskjell, men at det er viktig å også tenke systematikk i skolen. Vilde sier «*hvis jeg prater som enkeltlærer, så er jeg helt sikker på det at, det som jeg sier at hvis du er den kompetente læreren som evner å skape motivasjon og knytte relevans til livet utenfor skolen. Så er jeg sikker på at det betyr en forskjell jeg – jeg tror det er hele forskjellen.*» En god lærer vil klare å treffe elevene selv om skolen er blitt mer teoretisert de siste årene, det handler om å gi eleven en mestringsfølelse. Som rektor mener Vilde det er viktig å jobbe med det å være en kompetent lærer, og at alle snakker sammen, deler ideer og prøver nye ting. Ansvarliggjøring av den enkelte lærer mener hun er viktig for at læreren skal vite hvilken påvirkningskraft de har. Noe lignende sier også Stian, «*da tror jeg faktisk hver enkelt lærer spiller en stor rolle, summen av dem spiller en stor rolle. Jeg tror det*

---

<sup>8</sup> Rekkefølgen på spørsmålene var noe ulikt i pilotintervjuet, og dette spørsmålet ble da stilt to ganger, på begynnelsen av intervjuet, samt som intervjuets siste spørsmål.

*er veldig viktig at alle som er lærere er veldig klar over, og er litt mer ydmyke, i forhold til det at her forvalter du en enorm menneskelig kapital, da bør du helst fungere.»* Vilde mener at dersom man klarer å variere arbeidsmåtene og vurderingsformene så lykkes man bedre med tilpassa opplæring og differensiering og får bedre læring av det. Kim mener uten tvil at forskjellen kan gjøres av læreren, men sier han har problemer med å definere enkeltlæreren, siden for de er så enormt forskjellige. *«Hvis en har gløden og tenker dette skal jeg få til - så er det utrolig det en får til. Hvis du har engasjement og et positivt elevsyn så tror jeg du kommer langt altså».*

## 5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg lagt fram resultatene fra intervjuene. Valget om bare å beskrive hva informantene sier er bevisst, da jeg i neste kapittel vil drøfte disse utsagnene opp mot teorien presentert i kapittel 3. Hovedfunnene fra presentasjonen av data blir da, noe forkortet:

- Årsaker til frafall fra i videregående opplæring er lave faglige kunnskaper, lav motivasjon, teoretisering av skolen, mangel på oppfølging i hjemmet, at overgangen fra ungdomsskolen til videregående er for stor og det er for lite lære-plasser for elever som fullfører til og med VG2.
- Utfordringene er tett knyttet til årsakene, og ellers hovedsakelig knyttet til hjemmesituasjonen med lavt utdanningsnivå hos foreldre og at ansvaret ikke følges opp, en byråkratisering av skolen som gjør at læreren ikke lenger får brukt nok tid på elevene.
- Skolene jobber noe ulikt med å begrense frafall, i den grad informantene visste hva skolen gjør. De jobber med basisferdigheter, lager karrierestiger, gir rådgivning, utvikler den kompetente pedagog og hva god undervisning er. Lærerne føler seg i ulik grad involvert i dette arbeidet, men de som er involvert jobber med motivasjon, å skape glede rundt faget, gi mestringsfølelse og få en større pedagogisk verktøykasse.
- For å bidra til å redusere frafall må den enkelte lærer se den enkelte elev, treffe de godt nok med veiledning og inspirere dem, gi engasjement og motivere elevene for faget, treffe den enkelte elev godt nok, skape gode relasjoner og alle elevene skal føle

seg trygge. Undervisningsmetodene må være varierte, praktiske, relevante og tilpasset elevene, som burde være med på planleggingen.

- Didaktisk fantasi er kreativiteten som ligger i lærerens unike måte å formidle stoffet på, lærerens evne til å skape, utarbeide og gjennomføre gode undervisningsopplegg. Læreren må finne varierte og individuelle tilpasninger i sin formidling, Det å bruke hele mennesket i undervisningen – både det kognitive, følelsene, opplevelser og motorikken, og ta med elevene på fantasireiser og bruke alle sanser. Samfunnsfaget ble fremhevet som en gavepakke til læreren, ved at læreren enkelt kan knytte lærestoffet til hendelser og ting elevene er kjent med. Uten dette vil nok mange elever miste interessen og falle av i undervisningen.
- Motivasjon til elevene kan stimuleres med konkrete tilbakemeldinger og forventninger til elevene og tro på at de når de. Nøkkelbegrepet som kommer fram er mestring, å gi elevene mestringsfølelsen. En lærers erfaring er at indre motivasjon er noe læreren absolutt kan påvirke gjennom språkbruk og hva de vektlegger i klasserommet. Læreren skal være god på hva læring er, og bør være flink til å anerkjenne hardt arbeid og vise at man legger merke til elevens anstrengelser og resultater.
- Å balansere det faglige og det sosiale i klasserommet er ikke en stor utfordring for informantene. Noen mener det er to atskilte roller med fokus på det faglige i plenum, mens det er rom for det sosiale når læreren går rundt i klassen. Andre mener det er mer rom for det sosiale i klassen, og noen ganger må det faglige vike for det sosiale eller aktuelle ting som skjer der og da som kommentarer eller andre uforutsette hendelser.
- Relasjoner er et stort område, men kjennetegn på en god relasjon mellom elev og lærer er å se eleven, lære navn, gi trygghet, gjensidig tillit, at eleven kan forvente at læreren er rettfærdig, tilstede og ønsker det beste for eleven, læreren skal være den trygge voksenpersonen som bærer for relasjonen, hverdagen er forutsigbar og at læreren tør by på seg selv.
- For å skape gode relasjoner med elevene lærer informantene elevenes navn, viser at de har klare rammer og er tydelig på de kravene de stiller til elevene. Det er gjennom faget og faglig trygghet læreren bygger relasjoner. De er trygge voksenpersoner som møter elevene på andre arenaer enn det faglige i klasserommet.

- Relasjonen har en betydning for skolen som et viktig sted å være på den måten at læreren gjennom en god relasjon til elevene har større påvirkningskraft, og skolen kan bli et positivt sted å være, ikke bare lære. Ved at elevene lærer samfunnsfaget kan de bruke det for å forstå rammene og virkeligheten rundt deg.
- Relasjonen har også en betydning for å hindre at elever faller fra ved at læreren enklere vil kunne fange opp faresignaler som lav motivasjon, redusert innsats, høyt fravær og dårlige karakterer. Ved at læreren har vist reell interesse for eleven vil eleven føle seg trygg på å komme til læreren dersom han eller hun sliter med noe.
- Alle informantene mener læreren kan bidra til å redusere frafall gjennom undervisningen i samfunnsfag med vekt på gode relasjoner til elevene. I tillegg er det betydningsfullt å vektlegge elevenes motivasjon og lærerens didaktiske fantasi. Men flere mener det ikke bare er læreren som kan gjøre dette. Noen mener det er vanskelig å gjøre noe med ungdom som faller fra, da de er en marginalisert gruppe man ikke kan nå med vanlig tilrettelegging eller variert undervisning, og de er vanskeligere å motivere. Det vil alltid være noen elever læreren ikke når ut til. I tillegg til dette er det viktig å tenke systematikk. Samtidig mener et par informanter at enkeltlæreren absolutt kan endre mye, det er snakk om den kompetente læreren som skaper motivasjon og viser relevansen skolefaget har til det virkelige liv. En god lærer, med glød, engasjement og et positivt elevsyn vil kunne treffe elevene selv om skolen er blitt mer teoretisert. Med varierte arbeidsmåter og vurderingsformer lykkes tilpassa opplæring og det vil bli bedre læring av det.

## 6 Analyse

I dette kapitlet analyseres svarene presentert i kapittel 5, og det trekkes tråder til rapportene fra kapittel 2 og teoriene i kapittel 3. Kategoriene er de samme fra intervjuguiden og presentasjonen av data; *bevissthet rundt frafall*, *begrensning av frafall*, *didaktisk fantasi*, *motivasjon*, *relasjonskompetanse* og til slutt *om læreren kan gjøre en forskjell*. Til forskjell fra forrige kapittel vil ikke spørsmålene beskrives individuelt. Noen deler av analysen vil være lenger og mer drøftende enn andre.

Det ser ikke ut til at skillene mellom informantene kan tilskrives verken stilling eller arbeidsplass. På mange av spørsmålene er informantene stort sett «enige», mens på andre er det større avstand mellom dem. Målet er å se hva informantene svarer på spørsmålene som stilles, som igjen knyttes opp mot de ulike forskningsspørsmålene og problemstillingen. Problemstillingen kan være enklere å drøfte dersom den framsettes som en hypotese; læreren kan bidra til å redusere frafall gjennom undervisningen i samfunnsfag. Med undervisningen i samfunnsfag kommer de ulike forskningsspørsmålene opp, knyttet til lærerens relasjonskompetanse, å motivere elevene i klassen, og bruken av didaktisk fantasi.

### 6.1 Bevissthet rundt frafall

Under kategorien bevissthet rundt frafall ble det stilt spørsmål om årsaker til frafall og utfordringer i arbeidet mot frafall, hvor en del av svarene betegnes som både årsaker og utfordringer i forebyggingsarbeidet. Fem av de hyppigste nevnte årsakene til at elever faller fra den videregående opplæringen er; lav motivasjon, lave faglige kunnskaper, en teoretisering av hele skolen, mangel på oppfølging i hjemmet og for lite læreplaner for elever som fullfører til og med VG2. En parallell til informantenes utsagn finner vi i rapporter om frafall (Hernes, 2010; KS, 2010; Markussen, 2010; Lein, 2010; Falch et al., 2010). Årsakene nevnt punktvis overfor henger tett sammen, med unntak av sistnevnte; for lite læreplaner. Kim og Stian, begge videregående lærere på tettsteder, foreslo at samarbeidet mellom skolen og næringslivet kunne bli bedre ved en tettere dialog, hvor det lokale næringslivet selv signaliserer til skolene hva de har behov for, hva som mangler og hva som kan bli bedre.

Den lave motivasjonen og de lave faglige kunnskapene kan sees i sammenheng med en teoretisering av skolen. Informanter fra Opplandsstudien sier seg også enig i at elevene har for

lave faglige kunnskaper, at en del av elevene rett og slett ikke har forutsetninger for å klare seg i videregående skole med LK06s tunge teoretiske krav og at skolene (systemet) mangler et nivå for elevene som ikke er i stand til å ta fagbrev (Lein, 2010). Dette kan sies å være delvis feil, på grunn av at «grunnkompetanse» er et av tilbudene til elever som ikke er i stand til å ta fag- og yrkesopplæring på vanlig nivå (se kapittel 2.3 årsaker til frafall). Årsaker til at informantene (Lein, 2010) følte at skolene manglet et nivå for disse elevene kan være at grunnkompetanse og lærekandidatordningen ikke er særlig utbredt i landets fylker, eller i skoleverket over det hele, eller at lærere og skoleledelse er motvillige til å ta det i bruk. Dersom hensikten med disse alternative fag- og yrkesopplæringene skulle være et alternativ for elever som med stor sannsynlighet vil falle fra opplæringen, hvorfor er ikke alle lærere og rådgivere informert om dette? Ingen av informantene i egen studie nevnte det, selv om dette kan tilskrives at det ikke var noen spørsmål om temaet. Videregående skole er ikke tilpasset alle elever, men gjøres det nok med dette? Den norske skolen kritiseres for at den er for teoretisk, særlig på yrkesfaglige studieretninger og mange elever derfor faller fra. Dersom flere hadde benyttet seg av grunnkompetanse som et alternativ hadde kanskje flere av elevene kommet seg gjennom skolen? Blir dette tatt hensyn til i utviklingen av nye læreplaner? Eller er det slik at vi må ha så teoretiske kompetansemål for å konkurrere i den internasjonale verden? Men dersom dette er formålet, frarøver vi ikke da elever som ikke er interessert i konkurranse muligheten til å mestre noe? Mange elever ønsker bare å komme seg gjennom skolen også få seg en jobb.

Camilla fortalte om elever som selv ønsket å gå på yrkesfag, men som foreldrene overtalte til å gå studiespesialiserende. Hun hevder foreldrene undervurderer håndverksyrker og andre yrkesfag, og mener at deres barn er bedre enn som så. Slike holdninger kan også overføres til elevene. I et prosjekt om studieretninger og yrker presenterte mange av elevene «dårlige» yrker som hjelpepleier, men påpekte at de selv skulle bli leger - men de måtte bare velge et yrke i forbindelse med prosjektet. Slike «overtalelser» fra foreldrene kan helt klart virke inn på frafallsstatistikken. Skolen er i stor grad influert av (høye?) akademiske krav, og kanskje bidrar dette til at elever, foreldre og lærere stiller urealistiske prestasjonsforventninger og utøver en presskultur det er vanskelig å stå i mot? Å presse en ungdom til å velge en studieretning han eller hun ikke selv ønsker, for eksempel med tre tunge år på studiespesialiserende, for så å gå videre på høyskole eller universitet vil påvirke både motivasjonen og prestasjonene. Å gå på studiespesialiserende bare for at man ikke vet helt sikkert hvilket yrke man skal velge, utsetter problematikken tre år, og kan vanskeliggjøre

valget om høyere utdanning. Ungdommer i 15-16 års-alderen kan ofte være lettpåvirkelige og usikre, feilvalg kan sees på som en naturlig konsekvens av dette. Egen erfaring fra rådgiver på ungdomsskolen kan sees i samme lys, der elevene som ikke visste helt sikkert hva de ville bli, fikk beskjed om og hvert fall ikke begynne på yrkesfag. Mange begynte på 3-årige allmennfaglig videregående<sup>9</sup> som skoletrøtte og mette av teori, noen hanglet seg gjennom med snitt litt over to, og mye fravær, andre falt fra underveis. Noen ble heldigvis anbefalt av lærere og rådgivere ved den nye skolen å endre valg, og over til riktig yrkesfag. Her burde rådgivningstjenesten ved den aktuelle ungdomsskolen vært styrket med høyere kompetanse hos rådgiveren, noe som forhåpentligvis ville resultert i bedre karriereveiledning for den enkelte elev. Dette støttes av flere rapporter, hvor det blant annet vises til Aust-Agder der antall rådgivere ble fordoblet, og det sattes krav til utdanning og frafallet sank med 20 prosent (Hernes, 2010; Falch et al., 2010; Markussen, 2010).

En fare, som Kim var inne på er den nye stykkprisfinansieringen, som gjør at mange skoler kjemper hardere for å beholde elevene sine. Han mener at dette helt klart går på bekostning av elevene, og også til dels deres videre yrkesvalg, han knytter dette til det faktum at nesten halvparten av elevene endrer ønske i løpet av første året på videregående (se kapittel 5.2.1). Igjen kommer rådgivningen inn i bildet, alle skoler har en rådgivningstjeneste, men det er store variasjoner i hvor god den er, eller hvor fornøyde elevene er med den. Det er bred enighet blant lærerne om at elevene ikke får tilstrekkelig veiledning om valg av fag og yrke (Lein, 2010). Skolen til Vegard hadde fått tilbakemeldinger fra elevene via fjorårets Elevundersøkelse at de var misfornøyde med den rådgivningen de fikk. Det kunne vært spennende å se hva de gjør med dette og om elevene er mer fornøyde til neste år. En ulempe på mindre skoler kan være at rådgiveren ofte også har fagansvar, og at dette kan farge rådene en gir til elevene, på bakgrunn av kjennskap til elevene. På den andre siden kan det tenkes at det kan være en fordel for rådgiveren å se elevene i både en faglig sammenheng, samt en rådgivningssituasjon dersom læreren har lyktes å skape gode relasjoner til elevene slik at de stoler på rådene de får, ved at rådgiveren som også er faglæreren er en signifikant annen for dem.

Fem av informantene er fra områder med lavt utdanningsnivå, der mange foreldre har grunnskole som høyeste utdanning. Flere rapporter viser at dette har en tydelig innvirkning på om elevene fullfører videregående eller ikke (Falch et al., 2010). I den norske undersøkelsen

---

<sup>9</sup> Etter LK06 heter samme studie studiespesialiserende retning, med reviderte læreplaner og kompetansemål

ser vi lignende tendenser ved at vi ser 87 prosent av elevene med mor med høyere grads utdanning fullfører, mens bare 53 prosent fullfører dersom mor har grunnskole som høyeste utdanningsnivå (Falch et al., 2010). Mønstrer er tilsvarende for fars utdanning. Dette vil naturlig nok være en stor utfordring for lærere og rektorer som arbeider i områder med et lavt utdanningsnivå. Om det vil vanskeliggjøre samarbeid mellom hjem og skole, eller om det vil prege undervisningen er vanskelig å si, her er det nok mange faktorer som spiller inn.

Fullføringsgraden øker med omtrent 15 prosent dersom foreldrene selv har gjennomført videregående. Dette omhandler frafall fra videregående skole direkte, dersom skolene lykkes i å få flere elever gjennom videregående skole vil det ha positive ringvirkninger i flere generasjoner framover. Her har også skolene en enorm jobb foran seg, som Vegard påpekte bruker de enhver anledning til å påvirke en kultur for læring, for å vise foreldrene hvor viktig det er. Forskning viser at foreldre med dårlig erfaring fra egen skolegang ofte overfører slike negative holdninger til barna (Nordahl, 2010; Lareau, 2002). Særlig kan dette overføres der lærerstabiliteten er stor og den samme læreren har undervist både elever, foreldre og besteforeldre, ved at foreldre ikke bare overfører negative tanker om skole generelt, men om den spesifikke læreren. Mindre gode lærere i kombinasjon med et lavt utdanningsnivå for foreldrene kan forløpe som en ond sirkel der foreldre og elever tenker negative tanker om læreren og skyr undervisningen. Elevene kan føle de straffer læreren ved ikke å gjøre lekser eller ikke engasjere seg i undervisningen, men det går utover dem selv ved mangelfull tilegnelse av kunnskap. Med gode lærere vil lærerstabiliteten kunne fungere oppbyggende ved at gode holdninger og engasjert undervisning påvirker flere generasjoner.

Et par av informantene mener det er vanskelig å jobbe med den stadige syningen fra skoleutviklere og forskere i den norske skolen hele tiden. Som lærere blir man stadig introdusert for nye prosjekter og læremåter, som skal gjøre elevene supermotiverte eller knallgode til å lese, og man bruker tid og krefter på det, før det brått kommer et nytt prosjekt som krever tilsvarende tid og krefter fra lærerne. Innføringen av stadig nye prosjekter kan fjerne mye av oppmerksomheten som er rettet mot frafallsproblematikken i utgangspunktet. Det kan nok påvirke både lærerne og elevene i det at kontinuiteten i arbeidet brytes. Særlig merkbart vil det være for lærere og elever som er med i fungerende prosjekter direkte eller indirekte mot frafall, som blir til dels overkjørt med nye ideer, som ikke nødvendigvis vil fungere, men som de likevel må bruke tid og krefter på. Dokumentasjon av de nye ideene bidrar til at flere informanter sier de føler de drukner i alt som må rapporteres videre, og ikke



minst dokumenteres for egen del. De nye prosjektene kan komme som tillegg eller erstatte allerede veletablerte eller fungerende prosesser. Det er grunn til å tro at mange lærere kan kjenne seg igjen i (Jordfald et al., 2009). En informant sa hun følte hun mistet mer og mer kontroll over tiden sin, det ble stadig mer pålegg fra høyere instanser om hva hun skulle bruke tiden sin på. Ved at lærere føler de mister kontrollen mener Vilde det kan bidra til en mer passiv holdning til arbeidet de utfører, at de ikke orker å bruke tid og energi på arbeid de føler ikke fører frem.

Et annet spørsmål er om det brukes nok tid på de nye prosjektene som kommer?

Skolehverdagen er på mange måter uforutsigbar, ved at det er en del rammefaktorer en ikke nødvendigvis kan kontrollere. Ting endrer seg raskt, det tar tid å komme seg godt nok inn i et prosjekt til å vite hvordan en skal arbeide godt med det, og før en ser gode nok resultater kan det ha kommet andre prosjekter som de må bruke tiden sin på. Dette kan sees i sammenheng med at LK06 har kompetansemål som sier at «Elevene skal lære», det tas ikke hensyn til verken faglig eller biologisk modning som skiller elevene fra hverandre. Stian mener det er like realistisk som å skrive at elevene skal vokse 11 centimeter i året, det er ting som er utenfor lærerens kontroll, utenfor noens kontroll. Læring er noe som skjer aktivt i elevene (Imsen, 2005), ikke i en naturlig sammenheng med hva det undervises om. Kim mener at «*synserne i den norske skolen*» ofte påtar seg ansvaret når ting går bra, selv om de ikke har kontroll på rammefaktorene.

Informanter fra Oppland (Lein, 2010) ser ut til å støtte Camilla og Carinas utsagn om at stadig flere elever har psykiske problemer (se kapittel 5.1.1), og at dette medfører økt trykk på læreren som ikke har utdanning innen dette feltet. Camilla mener det må settes grenser for alt en lærer skal gjøre og ta ansvar for. Hun føler at når det dukker opp problemer for elevene eller familiene settes fingeren altfor ofte på skolen som både årsak og løsning. Informantene fra Oppland sier det er «*en stigende tendens mht psykiske problemer blant elever de senere årene*» og «*Mange har «bagasje» fra før, med familieproblemer, mobbing etc*» (Lein, 2010, s. 26). Det var til en viss grad overraskende at så mange mente dette. NIFU (Markussen, 2012) har nylig gjennomført en studie blant videregående elever i Akershus, hvor det framheves i mediene Aftenposten, TV2 og VG (21.05.2012) at hele 21 prosent av elevene svarer at de hopper av på grunn av psykiske eller psykososiale problemer. Tallet er høyt, og Markussen mener det viser at forhold utenfor skolen er en like viktig årsak til frafall som forhold internt på skolen. Det skrives videre at 17 prosent slutter fordi de mangler motivasjon, 12 prosent

mener de har valgt feil studie, 8 prosent slutter grunnet fysisk sykdom, 7 prosent oppgir vanskelig hjemmeforhold og 4 prosent oppgir rusproblemer, graviditet eller barn som årsak. Selv med disse «grupperingene» mangler det en del elever og ikke minst årsaker – hva med de resterende 31 prosentene? I Markussens sammendrag fra studien<sup>10</sup>, viser det seg at dette frafallet dreier seg om 3 prosent av elevene i Akershus, eller 599 elever. Hvilke grunner hadde de omtrent 150 elevene som her ikke har oppgitt årsak til at de har falt fra opplæringen? Dette viser at det er grunn til å stille spørsmål ved statistikken som presenteres i media, som nevnt innledningsvis i oppgaven. I første omgang følte Camillas utsagn om at «folk har kanskje fått kjent etter litt for godt nå, er noe galt med alle», for generaliserende, for negativt. Men kanskje er det noe i det, at skolen i større grad blir overlatt til å gjøre noe med disse problemene. Flere skoler ansetter sosialrådgivere og barnevernspedagoger, og man kan spørre seg om det er årsaken til at det er noe galt med «alle», eller om det er en konsekvens av det. Dersom tendensen om andelen elever som faller fra på grunn av psykiske eller psykososiale problemer kan vise seg over hele landet, ikke bare dette utvalget fra Akershus, burde lærerens rolle styrkes ytterligere. Mange problemer kan både forebygges og behandles dersom det søkes riktig hjelp i tide. Med gode relasjoner til elevene vil lærerne enklere oppdage slike problemer og hjelpe dem på rett vei. Elevene kan også føle de kan komme til en lærer med slike problemer. Det er ingenting i veien for å ta opp psykiske problemer i samfunnsfaget, og belyse det fra ulike vinkler. En annen mulighet er et tverrfaglig prosjekt om psykisk helse, hvor samfunnsfag kan slås sammen med andre aktuelle fag.

Samfunnsfaglæreren har en mulighet til å påvirke elevene direkte gjennom undervisningen. Læreren kan bevisstgjøre elevene om frafallet i den videregående opplæringen, la de søke etter informasjon på egen hånd og se hva de kommer fram til. Det er nok enklere for elevene å engasjere seg i et samfunnsproblem når de kan forske selv, det er mengder av avisartikler som går på temaet og det kan tenkes at elevene har egne innfallsvinkler som kan være spennende for læreren og andre som jobber med frafall.

## 6.2 Begrensning av frafall

Den eneste kategorien rektorene skilte seg fra de andre informantene var på spørsmål om det konkrete plan, hva skolen gjør for å forebygge frafall og hvordan lærerne på skolen involveres. En tolkning av at rektorene gir flere og mer utfyllende svar, kan være at de er

---

<sup>10</sup> Markussen (2012) - <http://www.nifu.no/Norway/SitePages/Fullstory.aspx?ID=2998>

tettere og mer direkte involvert i frafallsproblematikken og arbeidet skolen utfører. En annen tolkning kan være at det forventes klarere svar fra skoleledelsen enn det gjør fra de øvrige lærerne. En tredje mulighet kan være at skolen ikke nødvendigvis formulerer alle tiltak som et «tiltak mot frafall», men at det like fullt kan betegnes som det fordi det indirekte går på årsakene til frafall. Det hadde vært spennende å undersøke hva rektorene til de enkelte informantene hadde svart, kanskje særlig der informantene sier at det ikke gjøres noe særlig for å forhindre frafall og at lærerne ikke direkte involveres. Stian kan være et eksempel her, han mener verken skolen eller lærerne jobber så direkte mot frafall, men han trekker fram et klasseledelsesprosjekt som skolen jobber med. Dette er i samsvar med svar fra Opplandsinformantene der mange av dem etterlyser mer systematisk jobbing med nettopp klasseledelse som et ledd i å gjøre lærerne sikrere (Lein, 2010). Den viktigste jobben skolen kan gjøre i arbeidet mot frafall er, i følge Wilde, å heve den enkelte lærerens kompetanse. Med dette mener hun at en hver lærer skal være en kompetent pedagog med varierte arbeidsmåter og vurderingsformer. Som et tiltak har hun engasjert alle lærerne på skolen i etterutdanning, hvor de får være forskere i egen praksis. Dette vil kunne bidra til at lærerne får større eierskap overfor egen praksis og undervisning. Elever kan i nokså stor grad sies å være prisgitt den enkelte lærer, og det er nettopp derfor det er viktig å heve alle lærernes kompetanse og skape en lærerkultur, slik at det er mange kompetente lærere å velge i.

Skolen til Wilde jobber med alternative læringsarenaer, som for eksempel bondegård og utplassering hos snekkerfirma. Dette er noe hun selv uttrykker som bare positivt, hun mener den gleden og mestringen elevene føler på disse arenaene spiller inn på de andre skolefagene og tanker mer generelt. Selv om de er opptatte av at elevene skal nå kompetansemål når de er på alternative læringsarenaer er det begrensninger fra myndighetenes side som «*vil presse alle elevene inn i nøyaktig samme løpet*», og hun føler de må benytte seg av «*smutthull*» for å gjennomføre slik opplæring. Læreplanverket legger sterke føringer på hvordan lærere skal utføre jobben sin, og det er stadig testing om de når målene.

Som drøftet i kapittel 2 om frafall, og særlig delkapittel 2.4 om tiltak ser vi at det trengs innsats på alle nivåer (enkeltelever, familier, skoler, småsamfunn og storsamfunnet) for å gjøre noe med frafallet. Hensikten med denne oppgaven er ikke å ignorere andre aspekter ved frafallsproblematikken enn den læreren står for, men hovedvekten vil likevel ligge her. Den viktigste lærdommen er at frafall er noe man kan gjøre noe med. Gjennom undervisningen i samfunnsfag kan læreren jobbe mer direkte med reduseringen av frafall, elevene kan

involveres gjennom vurdering av tiltak skolen allerede gjennomfører, og de kan komme med nye forslag til tiltak. Læreren kjenner elevene godt og kan møte dem på en arena de kjenner seg trygge og ærlig kan fortelle hva de mener om frafall, kanskje kan man på denne måten komme «under huden» på frafallselevne selv, og høre rett fra dem hva de føler de trenger for å øke motivasjonen eller de faglige ferdighetene. Åpenhet er et viktig og kan bidra til en reduksjon av frafall. Forutsatt at læreren har mulighet til å videreformidle informasjonen som kommer fram her.

### 6.3 Didaktisk fantasi

Jeg var veldig spent på hva informantene ville ha å si om begrepet didaktisk fantasi, nettopp fordi det foreligger så lite litteratur om temaet. Lærere er godt kjent med begrepet didaktikk, og når dette tillegges ordet «fantasi» virker det som mange umiddelbart trigges av begrepet. Ved å bruke sin didaktiske fantasi skaper læreren naturlig variasjon i undervisningen, og med nye undervisnings- og arbeidsmetoder gjennom et skoleår er det enklere å treffe den enkelte eleven, at flere elever lærer på måter som passer dem selv best og dermed øke sannsynligheten for at elevene selv føler de blir tatt på alvor og at deres interesser i større grad involveres i undervisningen. Hvordan læreren strukturerer timen og varierer i metodebruk kan påvirke læringsmiljøet. Dette er blant annet viktig fordi elevene lærer på forskjellige måter (Wendelborg et al., 2011). Et kjennetegn ved god undervisning er ofte å ta hensyn til elevenes interesser, og knytte undervisningen til dette. Men det kan kanskje tenkes at elevene også kan stimuleres av noe som ikke ligger i deres umiddelbare interessefelt? Et illustrerende eksempel kan være en samfunnsfaglærer som forteller fascinerende historier om noe utenfor elevenes bevisste livsverden, som om egen oppvekst eller andre historier.

Det er sjelden man kan nå alle 30 elevene i løpet av en undervisningsøkt, men ved at læreren jobber for å vise viktigheten av samfunnsfaget og gjennom variasjon i undervisningen vil kanskje flere elever engasjeres. En utfordring er nok at man som lærer lett faller i et såkalt vanemønster, dagene går og det er lite tid til å finne opp kruttet til samfunnsfagstimene. Dette kan vise at selv om lærerne vil, så er det rett og slett ikke alt de får tid til. Dette kan knyttes tilbake til Vildes utsagn om at hun føler hun drukner i alle arbeidsoppgavene, noe rapporten *Tidstyvene* også kom frem til (Jordfald et al., 2009). Men her er det flere løsninger påpekt av både Vilde og Kim, nemlig idébanken (nevnt i 5.3) som kan hjelpe læreren til å være kreativ uten at det tar altfor mye av arbeidstiden. Idébanken i samfunnsfag tilbyr læreren over 30

ulike undervisningsmetoder, mange har fokus på den aktive eleven. Det tilbys også mengder av mer konkrete undervisningsopplegg direkte knyttet til kompetansemålene.

Samfunnsfaglæreren har også muligheten til å bruke et større kildetilfang, det elevene skal lære i klasserommet er det som foregår både innenfor skolens området, og utenfor. Det er det mest samfunnsaktuelle faget skolen tilbyr, og det kan daglig leses om saker i mediene som kan knyttes til ulike kompetansemål. Andrea nevnte at de jobbet med noe som de kalte «ukas nyhet», her skulle elevene velge en sak fra avisene, og presentere den for klassen. På denne måten ble alle elevene oppfordret til å følge med i nyhetsbildet og det engasjerte elevene veldig. Samfunnsfaget er et fag som kan være nært for mange elever, det er her de skal lære om sosialisering og familien, om roller og verdier, om demokrati og politikk, om kultur og internasjonale forhold (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

For å prøve nye ting må man tørre å våge seg ut på det ukjente. Og mange ganger går det ikke slik en forventer eller trodde det skulle gå. Noen lar seg nok stoppe av usikkerhet, de er utrygge på klassen, faget eller seg selv. Praktisk erfaring er nedlagt i lærerens handlingsrepertoar (Imsen, 2005), og vil spille positivt inn her ved at man kan alt man underviser om, og det er enklere å ta steget videre til å utvikle spennende og engasjerende undervisning. Andrea sier det hele handler om å prøve og feile; *«og du skal vite jeg går en del på trynet, men det handler om å tørre å prøve igjen»*. Dette utsagnet belyser et viktig aspekt om lærerens måter å tenke rundt undervisningen på. Andrea er her en eksperimenterende lærer som forsker i seg selv, hun forsøker å finne ut hva som gikk galt i timen og hvorfor. Svarene læreren kommer fram til kan belyses med attribusjonsteori og det engelske begrepet «locus of control» (Se kapittel 3.4.3), hvor det er snakk om lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet av årsakstolkninger. En lærer som er lite interessert i å endre undervisningspraksis og ikke ønsker å være forsker i seg selv kan kort tilskrive det som gikk galt i timen til ytre årsaker, der ansvaret legges på forhold læreren selv ikke rår over; det var innsatsen til elevene det var noe galt med, dette ikke kunne kontrolleres av læreren selv. På den andre siden, dersom læreren er interessert i å endre undervisningspraksisen til det bedre, kan han eller hun fristes til å analysere situasjonen, hvorfor skjedde det slik det gjorde? Var det noe jeg gjorde eller sa? Var det elevene som var i en bestemt sinnsstemning? Det er når læreren oppfatter seg selv om ansvarlig for resultatet at det har en positiv effekt på selvoppfatningen. Mer typisk kan det trekkes et skille mellom lærere med høy og lav selvoppfatning. Personer med høy selvoppfatning tillegger suksessfaktorer til indre årsaker som evner og nederlag til ytre årsaker som flaks. Motsatt vil personer med lav selvoppfatning

tolke suksess som et resultat av flaks, ytre årsaker og nederlag som en mangel på egne evner, indre årsaker (Frieze, 1980 i Imsen, 2005). En del lærere kan fristes til å tilskrive denne «tryninga» til mangler hos elevene, og tar det ikke innover seg, endrer ingenting og fortsetter å gå på trynet.

Rognaldsen (2005) poengterer at verdien av endringstiltak først viser seg når læreren møter elevene, det vil si i møtet mellom lærerens undervisningsopplegg og elevenes læringsarbeid. I flere sammenhenger fremheves det at det ofte kan være vanskelig å endre lærere, og at det først og fremst er lærernes erfaringer i klasserommet som er avgjørende for deres undervisningspraksis (Fevolden & Lillejord, 2005). For å skape endringer, trengs dermed både vilje til forandring, bevissthet om hvorfor og evne til forbedring. På bakgrunn av dette fremhever Rognaldsen (2005) at et vellykket endringsarbeid må bygges på dialog og samspill mellom likeverdige deltakere, og at de som deltar må gis medbestemmelse underveis. Respekt for de erfaringer deltakerne bærer med seg inn i prosessen er viktig, i likhet med bevissthet omkring hvorfor endringene er viktige (Rognaldsen 2005). Kim mener at noe av det som kjennetegner en god lærer er en som underveis i økta klarer å endre opplegget dersom det viser seg at det ikke gått etter planen, eller noe har endret seg slik at det tenkte opplegget ikke lenger passer. Lærere blir betraktet som både individer hvor alle er ulike, men også som gruppe som i større grad opptrer samlet. Like fullt vil lærere kunne tolke både pensum og kompetansemål forskjellig. For å kunne prøve ut disse er det en klar fordel å kjenne elevene sine og vite hva de synes er spennende. Alle informantene hadde tanker om hva som kunne ligge i begrepet didaktisk fantasi, og det så ut til å interessere dem. På denne måten ble hypotesen om at informantene hadde en formening om hva som ligger i begrepet didaktisk fantasi (se kapittel 3.4) bekreftet.

## 6.4 Motivasjon

Motivasjon hos elevene blir ofte sett på som mangelvare, og mangel på motivasjon kan være til frustrasjon for både elevene selv og lærere. I kapittel 3.3 om motivasjonsteorier ble det redegjort for indre og ytre motivasjon, prestasjonsmotivasjon og attribusjonsmotivasjon. Flere av informantene er i tvil om i hvor stor grad den indre motivasjonen eksisterer i skolen, fordi elevene hovedsakelig er på skolen fordi de må. På den andre siden mener Vilde at indre motivasjon absolutt eksisterer hos elevene, dersom læreren jobber riktig med dette. Hun mener hun har vist dette med egne forskningsprosjekter om nettopp indre motivasjon, hvor de

snakket om læring framfor karakterer, og elevene ble trigget av selve læringen. En god lærer-elev relasjon har direkte innvirkning på elevenes indre motivasjon som igjen forklarer mye av elevenes innsats (Wendelborg et al., 2011).

Karakterer spiller en stor rolle i den norske skolen i dag, kanskje særlig i Osloskolen, hvor presset er stort på både lærere og elever. Skolene «kjemper» mot hverandre for å være den beste skolen, og være mest attraktiv for de sterke elevene. Men stilles det for få spørsmål til hva som ligger i og bak disse karakterene? Tar Kunnskapsløftet nok hensyn til at alle elevene er individer med egne forutsetninger? I realiteten er ikke alle elever 6er kandidater. Alle har et visst forbedringspotensial og kan kanskje trekke seg opp en karakter eller to dersom en møter en lærer som ser eleven, tilpasser undervisningen, og at eleven selv er motivert og innstilt på å gjøre det bra. Men blir dette tatt i betraktning i møtet med elever og karaktersetningen? Hva skjer når skoleledelsen stiller spørsmål om hvordan du skal heve klassesnippet i samfunnsfag fra 3.6 til 4.0 fra september til jul?<sup>11</sup> Er dette mulig å gjøre uten å stille seg kritisk til hva karakterene gjør med elevene og lærerne? Karakterer settes individuelt av lærere som har helt ulike krav til elevene. Kompetansemål i LK06 beskriver at «elevene skal kunne» (Kunnskapsdepartementet, 2006b), men ikke hvordan måloppnåelsen skal måles. Her vektlegger Vilde at det er viktig å snakke med elevene om læringen i seg selv, og det er dette som står i sentrum i undervisningen, og heller prøve å tone ned karakterjaget. Det er mye læreren kan si og gjøre for enten å piske opp stemningen rundt karakterer eller roe det hele ned og heller vektlegge læringsprosessen, der lærerens språk og ordvalg vil spille en stor rolle. Noen vil naturlig nok si seg uenig i dette, og si at en kan gjøre begge deler – ha fokus på karakterer samtidig som en er opptatt av læringen. Men fungerer dette? Kanskje ligger mye i måten læreren fremstiller karakterene for klassen, og hvor høyt lista ligger for å kunne nå dem. Vil vi ha en skole der elevene mister motivasjonen fordi de gang på gang ikke klarer å leve opp til kravene som settes, både av læreren, skolen og samfunnet?

Læreren kan forsøke å jobbe med forventning om mestring (se kapittel 3.3.2 for gjennomgang) med elevene å gjøre dem bevisst på tankens kraft. Uten å begi seg for langt ut på feltet om kognitiv atferdsterapi kan læreren bidra til å vise elevene hvilke tankemønstre de følger, og hjelpe elevene bryte ut av disse og erstatt de med andre tanker og teknikker. Kanskje krever dette litt ekstra fra læreren, og innvendinger kan være at dette ikke er lærerens felt, men gjennom pedagogikken ser vi at det er mye som kan endres. Med en vekst av

---

<sup>11</sup> Ble selv stilt dette spørsmålet på jobbintervju i april fra en rektor på en ungdomsskole i Oslo

barnevernspedagoger og sosialrådgivere i skolen kunne det vært en tanke og hatt et tettere samarbeid med hjemmet for å skape gode samhandlingsverdier, og kanskje gi foreldrene litt «opplæring» i hvordan de kan endre slike negative tanker. I kapittel 3.3.2 viste jeg at prestasjonsmotivasjon bygger på et generelt motiv, forventninger til konkrete situasjoner og verdien av suksess og nederlag til bestemte oppgaver. Om ikke læreren kan påvirke alle aspekter ved motivasjon, kan de påvirke verdien av suksess eller nederlag knyttet til skolesituasjoner som prøver og karakterer.

Motivasjon henger tett sammen både med didaktisk fantasi og relasjoner. Som Andrea sa er det meget forståelig at elevene mister interessen og faller av underveis i undervisningen dersom den er for ensformig. Det er klart dette har stor betydning for motivasjonen. Men lav motivasjon alene er ikke en direkte årsak til at elevene faller fra, det er mange elever med lav motivasjon som likevel fullfører videregående skole. Som nevnt i kapittel 6.1. kan mangel på motivasjon bli sett på som både årsak til at elevene faller fra, og samtidig en utfordring i forebyggingen. Informanter fra Opplandsstudien sier at hovedutfordringen er å «*motivere elever som er faglig svake og umotiverte*» og at motivasjonsproblematikken i stor grad har blitt et problem også på videregående slik det har vært på ungdomsskolen i en årrekke (Lein, 2010). Flere av lærerne sier at her må det jobbes mer, lærere må bli flinkere til å tilrettelegge for elevene og deres interesser. Men som Vilde påpekte er det trist at de ikke har et reelt tilbud til de faglig svake og umotiverte elevene, det kan bare tilbys mer av det de ikke takler fra før, som mer faglig fordypning eller et ekstra fremmedspråk på ungdomsskolen. Et håp er at de nye valgfagene kan endre dette, men det var det få av informantene som hadde trua på.

Under intervjuene ble ikke elevens utviklingszone eksplisitt nevnt, men det er viktig at disse forventningene ligger på nivå som elevene kan klare å mestre, men likevel ha noe å strekke seg etter. Her er det enkelt å dra paralleller til pedagogen Vygotsky og elevens sone for proksimal utvikling (Imsen, 2005). For at elevene skal klare å motivere seg selv for skolearbeid må læreren være flink til å anerkjenne hardt arbeid å vise at man legger merke til elevens anstrengelser og resultater. Dette kan gjelde elever på alle nivåer i klassen, det handler om å tilrettelegge og vise forståelse. Her kommer også begrepet mestring inn som en viktig faktor, og det er slik at alle kan føle mestring dersom det blir tilrettelagt for det, noe som er lærerens ansvar og som det bør settes av tid til. Kine tror det kan hjelpe med konkrete tilbakemeldinger om hva eleven må jobbe mer med, og flere av informantene vektlegger forventninger og viser at de har tro på elevene. Dette støttes av analysen av



Elevundersøkelsen, hvor elevene forteller hvor viktig det er for dem at læreren forklarer hvorfor de får den karakteren de får og at det er arbeidet bak karakteren som teller, på denne måten står læringen i fokus, ikke prestasjonene (Wendelborg et al., 2011).

For å stimulere elevenes motivasjon kan undervisningen knyttes til elevenes livsverden. Det er mange temaer i samfunnsfaget som er godt egnet til å la elevene trekke linjer til egen hverdag (se kapittel 3.2.1). Med eksempler fra fellesfaget på videregående kan elevene sette opp budsjett basert på inntekter og utgifter, dette kan være særlig aktuelt på linjer der mange av elevene bor på hybel. Med stadig større netthandling kan det være interessant at elevene jobber med forbrukerrettigheter og det etiske ansvaret de har. På grunnskolenivå kan de drøfte kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer, og fordype seg i kriminalitet der de ser på årsaker til fenomenet og konsekvenser av det (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Gjennom alle de ulike områdene læreren og elevene skal gjennom er det som for mange ulike vinklinger som kan øke elevenes motivasjon, slik at de føler det de lærer er viktig. Vi har tidligere også sett at relasjonen elevene har til læreren både betyr mye for hvor godt de trives på skolen og hvor motiverte de er for å gjøre skolearbeid (se kapittel 3.4 om relasjon lærer - elev). Her vil naturlig nok personlig kjemi spille inn, men det er viktig å være bevisst at en som lærer, som den trygge voksenpersonen har ansvaret for relasjonen.

## 6.5 Relasjonskompetanse

Informantene er langt på vei enige om hva de mener kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev. De mener alle det er viktig at eleven blir sett og at å lære navn på elevene tidlig er en forutsetning. På det faglige nivå påpeker flere informanter viktigheten av å gi gode tilbakemeldinger og undervisvurderinger slik at eleven har mulighet til å forbedre seg og styrke sine kvaliteter, og føle at læreren ønsker elevens beste. Et av de fineste utsagnene fra informantene var da Andrea sa «*Når jeg er på skolen så er jeg der for elevene, ikke noe annet*». Dette fanger på mange måter opp essensen ved skolehverdagen, lærere er der nettopp for elevenes skyld, for at de skal lære, for at de skal utvikle seg til å bli de meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneskene den generelle læreplanen beskriver. Men er det slik i den norske skolen? Får lærere være der for elevenes del, eller tynges vi ned av andre oppgaver og «glemmer» elevene? Vil de påpeker på mange måter det jeg ønsker å formidle i denne oppgaven: at det er utfra samfunnsfaget og læringssituasjonen læreren bygger relasjonen. Det er gjennom faget vi

skal bygge relasjoner med elevene, det er gjennom faget vi skal opprettholde relasjonene og det er gjennom tilbakemeldinger til eleven vi kan bygge dem opp (Nordahl, 2010). Og det er gjennom faget vi skal skape glede og motivasjon for skolen. Samfunnsfaglærere har nok en enorm fordel framfor mange av de andre faglærerne med enda mer teoretisk pensum som i større grad handler om pugging. Læreren har utrolig mange muligheter med lærestoffet og det enorme omfanget av kilder til å finne felles tilknytningspunkter mellom faget og elevenes livsverden. Ved at læreren kjenner elevene godt og har gode relasjoner til dem forenkles jobben betraktelig. Læreren kan legge samfunnsfaglige synspunkter på mellommenneskelige relasjoner i undervisningen. Faget i seg selv kan også gi elevene tanker om hva gode relasjoner dreier seg om.

Det er mange forklaringer på at en elev faller fra, og i de aller fleste tilfeller kan det nok kanskje sies å være både faglige og sosiale aspekter inne i bildet. Dersom eleven møter en lærer som klarer å balansere det sosiale og det faglige kan elevens oppfatning av at skolen er et viktig sted å være og å lære styrkes (Lyng, 2004). Men flere av lærerne føler at det sosiale og det faglige kan komme i konflikt, en årsak kan være at det er vanskelig å stoppe elevene når de først begynner å snakke om noe utenom faglig, de vil jo gjerne tulle og tøyse litt. Samtidig kan de være vanskelig å vite når elevene virkelig trenger å snakke om noe og når de bare tuller for å slippe å gjøre oppgaver i undervisningen. Hvordan læreren kan balansere det faglige og det sosiale, skilte i større grad ungdomsskoleinformantene fra lærerne på videregående. Det er godt mulig denne forskjellen ville forsvunnet dersom utvalget fra videregående hadde vært større. Stian og Kim fra videregående så ikke dette som et problem siden det alltid var det faglige som var i sentrum, det var sjelden spørsmål om annet. En annen årsak kan også være at elevene er blitt mer reflekterte og klare over det skiftet videregående drar med seg, de står i større grad på egne bein, og er «små voksne» som Andrea kalte dem. Mens på ungdomsskolen er de i større grad «store unger». Flere av informantene mente denne overgangen kan være en stor utfordring, i likhet med en del andre informanter fra videregående (Lein, 2010). Selv om lærerne gradvis prøver å slippe opp kontrollen på elevene på ungdomsskolen, er de hønemødre helt til elevene har forsvunnet ut av skolen, i følge Camilla. Denne store forandringen forventes det at skal skje i løpet av sommeren, i løpet av to små måneder skal elevene forvandles fra store unger som lærerne passer på at gjør leksene sine via detaljerte arbeidsplaner og de blir alltid fortalt hva som skjer fremover til å være sin egen herre i større grad på videregående skole. Utfra det informantene på ungdomstrinnet forteller virker det som de oftere opplever at det sosiale og det faglige kan komme i konflikt.

Kan det tenkes at elevene føler det er mer åpent å snakke om sosiale ting med læreren på ungdomstrinnet? Ved å ha gode relasjoner til elevene kan man enklere balansere dette, man er i en bærende relasjon der det er aksept for å si ting uten at den andre parten blir såret (Røkenes, 2006).

Andrea gir uttrykk for interessante tanker når hun sier at relasjonen mellom elevene og læreren kan sees på som en sirkel, hvor lærerens kompetanse påvirker formen på undervisningen, som gir seg uttrykk i elevenes kunnskap, atferd, undervisningen og så læreren. Dette henger tett sammen med Kims utsagn om at en god lærer må være forberedt på å endre undervisningen dersom ting ikke går etter planen, eller rammene har blitt endret. Med en godt utarbeidet didaktisk fantasi med all dens kraft av engasjement og arsenal av didaktiske metoder, gode relasjoner til elevene som igjen forsterker deres motivasjon vil dette arbeidet gå enklere. Det er vanskelig å endre en time om elevene ikke har motivasjon for å lære, elevene kan enkelt boikotte en time, hvis de ikke har gode relasjoner med læreren. Med mange gode didaktiske tanker er det enklere å ta slike ting på sparket, og dersom læreren er trygg på seg selv vil også elevene merke dette. Gode relasjoner til elevene er avgjørende for å skape god læring (Nordahl, 2010). Noen av kompetansemålene i samfunnsfag kan for elevene føles personlige, som for eksempel sosialisering og familie, og kjærlighet og seksualitet. Med en god relasjon til elevene er det enklere at de kan stole på læreren og snakke om dette. Her er det viktig at læreren signaliserer at de ikke skal være for personlige overfor klassen, men at dette skal diskuteres på et mer generelt plan for å unngå uheldige private episoder.

## 6.6 Å gjøre en forskjell

Dette er oppgavens store spørsmål, kan læreren gjøre en forskjell? Her er informantene litt vage i sine svar, og det kunne være grunn til å frykte at de kanskje til dels tilpassa svarene sine etter oppgavens vinkling. Når de tidligere i intervjuet fikk spørsmålet om hva den enkelte lærer kunne bidra med, hadde alle mengder av forslag. Spørsmål om hva skolen faktisk gjør, og hvordan skolens lærere involveres i prosessen ble godt besvart av rektorene. I intervjuets siste spørsmål var flere av informantene mer usikre, og de var svært opptatt av å ytre sin mening om at læreren kan gjøre en forskjell, men det er ikke bare læreren som avgjør. Det trengs tyngre skyts for å få bukt med dette problemet. Mange skoler rundt i landet (Lein, 2010), deriblant en fra mitt utvalg, er i samarbeid med blant annet NAV for å redusere frafall.

En informant fra en annen studie sa følgende; «*Det er jo det samme hva du gjør, bare du gjør noe... nesten...*» (Buland & Havn, 2007, s. 69). Hernes' konklusjon om at frafall er noe vi kan gjøre noe med henger tett sammen med utsagnet, det viser mengder av tiltak som er gjort omkring i landet og har redusert frafallet på visse steder. I likhet med Kim er jeg på den andre siden mer skeptisk til omfattende og dyre nasjonale satsinger som for eksempel Ny GIV. Det er vanskelig å være en motivator for elevene når valgene deres er begrenset. Til svake elever tilbys ofte mer av ting de ikke mestrer, som andre fremmedspråk eller mer matte og norsk i Ny GIV. Går slike store prosjekter utover allerede fungerende prosjekter i de ulike kommunene? Ny GIV har kostet flere hundre millioner, men vet vi om det vil fungere? Ville vi hatt den samme effekten ved å simpelthen øke oppmerksomheten mot frafall som et problem? Involveres de elevene som har størst behov for det? I snitt tar de ti prosent av tiende klassene, hva med de andre som sliter med motivasjonen og gruer seg til videregående? Vil disse elevene sitte igjen med en følelse av avvisning, for at de også gjerne ville vært med på et slikt prosjekt? Tallene på elever som faller fra er rundt 30 prosent, dette skal inkludere knappe ti prosent av avgangskullet, og innsatsen settes inn i siste semester på grunnskolen. Er dette tidsnok? Vegard sa i intervjuet at de og mange andre skoler opplever at elevene går ned i karakter i fagene de tas ut i for å forsterke sine ferdigheter i matte og norsk, fagene det går hardest utover er ofte, i følge han, samfunnsfag og RLE.

Selv om mye av frafallsproblematikken er lik rundt om i landet når det gjelder grunner til at elevene faller fra, kan det til dels motvirke sin hensikt å pumpe mer av de samme fagene som elevene allerede ikke mestrer. Vil dette styrke elevenes forventning om mestring? Hva med alle de tiltakene skolen og nærmiljøet gjør for å forhindre frafall? Kims skole har i flere år hatt svært vellykkede resultater med et prosjekt for elever i faresonen for å droppe ut, men de får ikke lenger finansiert fordi alle pengene nå skal gå til Ny GIV, og for å styrke elevenes ferdigheter i matte og norsk. Ville samfunnet hatt mer å tjene på at skoler og kommuner samarbeidet om prosjekter som ikke koster enorme summer? Ville lærere tjent på at det ble tatt hensyn til det området de bor i når tiltak utformes? Elever er ulike, og det trengs innsats på mange områder. Vil de selv tatt affære med å sende alle lærerne på videreutdanning hvor de selv tar tak i egen praksis, kanskje ligger nøkkelen her? Noen skoler er dyktige på å jobbe for å forebygge frafall, det går i noen grad på skolens egen motivasjon, kreativitet og initiativ for å finne gode løsninger. Dette bør nok tas mer hensyn til i satsingen mot frafall, som kjennetegnes av et stort tiltaksmangfold med eksempler som tilpasning, rådgivning og oppfølging, ofte basert på lokalt initiativ og ikke minst stort engasjement, ofte fra

enkeltlærere (Lein, 2010). Med mer kompetente lærere, både på det faglige nivået og det relasjonelle, vil nok flere elever motiveres til videre skolegang. «Det er den faglig flinke, innsiktsfulle og entusiastiske lærerens samspill med elevene som i særlig grad skaper gode betingelser for læring i skolen» (Manger, 2012, s. 13).

«Pedagogikken, undervisningsmåtene og hvordan skolen klarer å møte eleven har betydning for frafallet. Dette handler om å skape engasjement og identifikasjon for elevene slik at de synes at det å bli på skolen og det å arbeide for å oppnå resultater er fornuftig og attraktivt» (Markussen, 2010, s. 210).

Alle informantene mener at relasjonen kan ha en klar betydning for å hindre at elevene faller fra. Hovedsakelig fordi en god relasjon til eleven vil bidra til at læreren enklere ser faresignaler, merker at elevene er på vei til å falle fra. Men og at elevene selv forteller læreren hva som foregår. Det er lærere som først møter elevene når de kommer til videregående skole og de som er nærmest elevene i deres sosiale, personlige og faglige utvikling. Ved å kjenne og se elevene daglig er de i en posisjon som gjør det mulig å fange opp signaler og sette inn nødvendige tiltak (Skulberg & Sund, 2009, s. 6). Hernes sier det godt når han sier «det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter» (Hernes, 2010, s. 35). I likhet med dette mener Markussen (2010) at når skolesystemet bare får igjennom 70 prosent av elevene, så svikter dette systemet elevene. Er det slik at skolen svikter elevene? Svikter vi elevene ved å ikke tro at vi som enkeltlærere kan motivere dem til å fullføre videregående opplæring ved å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene, motivere dem, og skape variasjon, motivasjon og engasjement gjennom undervisningen i samfunnsfag? Forhåpentligvis får mange elever mye støtte hjemmefra til å motivere seg for grunnskolen, videregående og senere skolegang, men hva med elever som ikke får denne støtten? Hvem skal kunne hjelpe dem gjennom skolegangen dersom hverken lærere eller foreldre tar sitt medansvar? Nordahl (2010) mener at en grunnleggende ivaretagelse av barns og unges behov, interesser, verdighet og integritet kan bidra til at elevene forlater skolen med tro på seg selv og sin egen fremtid. Det vil være den beste måten å ruste elevene på for å møte livet. En informant sa at hun ønsket å gjøre elevene mest mulig rustet for livet de skal møte etter skolen, de skal være forberedt på å takle det som kommer. Samfunnsfaget fokuserer på det livet elevene skal møte når de skal ut i verden etter skolen. Kompetansemålene inneholder både forhold på nasjonale og internasjonale nivåer. Læreren skal ruste eleven for livet som en samfunnsborger med de rettigheter og plikter dette innebærer. Foreldrene spiller også en stor rolle i dette. Videre viser Nordahl til at det ikke er noen motsetninger mellom det å gi elevene

erfaringer som både er positive for utviklingen av identiteten, og det å gi gode faglige læringsresultater. Dette er essensen i tankene bak denne oppgaven.

Lein (2010, s. 35-36) oppsummerer effekter av tiltak basert på egne informanter, i likhet med denne oppgavens, og viser til at

- mange trekker fram betydningen av å bry seg om elevene, og følge dem opp faglig og personlig. Oppfølging av fravær bidrar til at mange kommer i gang på skolen i stedet for å bli gående hjemme.
- Klare rammer og mål for skolen og undervisningen fremheves. Viktig å møte eleven med system og struktur.
- Oppfylging av førstevalg er viktig. Ved en av skolene ble det opprettet en ekstra klasse på yrkesfag. Informanten tror dette hindre frafall blant elever.
- Det som skjer i klasserommet er viktig, gode relasjoner og trivsel forebygger frafall.

Flere av lærerne sier de har en tro på at enkeltlærere kan gjøre en forskjell i forbindelse med frafallet. Men ingen mener at dette alene kan hindre alt frafallet. Kim mener at noe frafall er normalt, alle skal ikke komme igjennom. Stian og Camilla mener at videregående ikke er for alle. Utvalget mitt er jo lite, og ikke representativt for resten av lærerpopulasjonen. Men kan det tenkes at noen av tankene og holdningene fra mine informanter også er hos andre lærere og rektorer? Carina var så deterministisk i sin uttalelse om at noen elever ville verken rådgivere eller lærere kunne redde, de kunne vi gi så mye veiledning og tilrettelegging vi bare ville uten at det hjalp. Hva er alternativet for disse elevene? Gis de opp, og har en marginal sjanse til å klare seg som ufaglært i et stadig fallende arbeidsmarked?

Samfunnsfagslæreren kan gjøre en forskjell gjennom faget, skape engasjement og lærelyst for de spennende temaene klassen skal gjennom. Dersom læreren brenner både for faget og elevene, vil mye av dette kunne smitte over på elevene. Gjennom en vid bruk av kilder vil læreren finne tilknytningspunkter mellom faget og elevens livsverden, og på den måten få frem viktigheten av faget. Tilegnelse av kunnskap om samfunnet kan også bidra til at elevene utvikler seg. Det er gjennom gode relasjoner, en stimulering av elevenes motivasjon og en stadig utvikling av didaktisk fantasi at læreren kan gjøre en forskjell i klasserommet.

## 7 Konklusjon

Frafall i videregående opplæring er et tema som ser ut til å oppta mange, fra elever på videregående til regjeringen. Under fullføringen av oppgaven ble jeg kontaktet av et par videregående elever hvor klassen hadde et samfunnsfagsprosjekt om frafall og skulle belyse ulike aspekter av dette. Dette ga meg litt ekstra tro på at dette har en effekt, lærere som engasjerer elevene sine til å se alle sidene rundt frafallsproblematikken. Regjeringen på sin side har uttalt at dette er den største utfordringen samfunnet står overfor (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Når bare 70 prosent av elevene fullfører videregående opplæring er det klart denne gruppen vokser for fort. Hvordan skal vi få bukt med denne utviklingen?

Frafall er et problem som har mange årsaker på ulike nivå, og det er mange tiltak som har blitt gjennomført eller blir gjennomført for å forhindre det kraftige frafallet i den norske skolen i dag. De langsiktige konsekvensene av denne satsingen vil ikke ses før om flere år, men det viser seg jo altså at frafall er noe en kan gjøre noe med. I denne oppgaven har jeg slått et slag for samfunnsfaglæreren. Læreren har en enorm mulighet til å påvirke elevene sine, både på godt og vondt. Vi forvalter enorme mengder menneskelig kapital, og jeg både tror og håper at lærere er dette bevisst og gjør en god jobb. Mange lærere er glad i jobben sin og liker å undervise, de engasjerer seg for elevene og de viser gjerne dette. Men som i alle andre yrkesgrupper har du også de som ikke er like engasjerte i lærerrollen, eller evner å knytte gode relasjoner til elevene. I slike klasser vil nok motivasjonen synke relativt raskt og forskning viser at elever som har dårlige relasjoner til lærerne i mindre grad liker seg på skolen, og har dårligere holdninger mot skolen og læring generelt. En oppfatning slike elever kan ha er at de gjør lekser for læreren sin del, og at de straffer han eller henne dersom de velger å skulke eller ikke gjøre lekser.

Det er behov for en bredbasert satsing, og i mine øyne må læreren helt klart være en del av denne satsingen. Det må tilrettelegges for at læreren skal få tiden tilbake, tiden som skal brukes på elevene og undervisningen. Stian mener at lærere må bli mer bevisst og mer ydmyke overfor den enorme menneskelige kapitalen en som lærer skal forvalte. Forskning viser at læreren gjør en stor forskjell (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; Buland & Havn, 2007), vi vet at gode relasjoner mellom lærer og elev er med på å begrense frafallet. Vi vet at læringsmiljøet læreren etablerer med elevene i klassen har stor betydning for elevene, særlig

de som stiller svakere (Hernes, 2010). Samfunnsfaglæreren kan bidra til å redusere frafall i videregående opplæring ved å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene. Faget er omfattende og spennende, og mye kan knyttes til elevenes livsverden. Med bruk av didaktisk fantasi kan elevenes motivasjon økes ved at de får ulike impulser og føler de blir tatt på alvor. Gjennom de gode relasjonene har læreren kanskje blitt en generalisert andre for elevene, og de føler de kan betro seg til læreren dersom de skulle ha problemer. Gjennom samfunnsfaget kan læreren ta opp aktuelle problemstillinger om frafall og bevisstgjøre elevene på de utfordringene de kan møte dersom de faller fra i skolen. Skolen skal ruste elevene for det livet de møter etter skolen, og samfunnsfaget er enormt viktig her, elevene skal være bevisst sine rettigheter så vel som plikter.

## **7.1 Generelle betraktninger og begrensninger**

Frafallsproblematikken er svært interessant, og det er mye som er prøvd, og det er en del som har fungert, men er det på grunn av en økt oppmerksomhet på det eller er det for at tiltakene i seg selv fungerer? Det er vanskelig å si, det viktigste å lære fra dette er kanskje som Hernes (2010) sier at frafall er noe vi kan gjøre noe med! Det nytter å gjøre en forskjell. Personlig tror jeg at læreren kan gjøre en forskjell når det gjelder å redusere antall elever som faller fra i videregående opplæring. Dersom en vet at en person ønsker at du skal gjennomføre skolen og støtter opp deg når det er tunge perioder og hjelper deg å finne den riktige veien. Det er klart det vil gjøre en forskjell. Alle informantene mener at lærerne kan gjøre en forskjell, men de fleste mener at dette bare er et av mange tiltak som må til for å forhindre at elevene faller fra. Konklusjonen kan sies å være at en god lærer kan bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring gjennom undervisningen i samfunnsfag, men ikke alene. Frafallsproblematikken er kompleks, og det er ikke denne oppgavens hensikt å simplifisere dette til den enkelte lærer.

Jeg innser at jeg gikk på denne oppgaven med en nokså idealisert tankegang, om at alle elever kan reddes. Dette får jeg bekreftet av noen sporadiske solskinnshistorier som sier at læreren reddet dem, det var læreren som hjalp dem gjennom de tøffene tidene. Aftenposten har de siste ukene økt fokuset på den gode læreren ved å oppmuntre leserne til å sende inn hilsener til de gode lærerne som har hjulpet dem fram i livet, gjort de til den de er i dag, og åpnet øynene for yrker de trives i. Avisen har mottatt over 700 historier om lesernes gode lærere, og hva som kjennetegner den gode læreren. Dette mener Kristin Halvorsen at viser hvor viktig



læreren er, det er ingen andre yrker du har like stor mulighet til å påvirke andre menneskers liv (Knapstad & Hagesæther, 2012).

Dersom oppgaven hadde vært av større omfang kunne det vært interessant og intervjuet flere lærere, for eksempel med gruppeintervju for å få fram diskusjonen i gruppa. Kanskje informantene kunne vært lærere som er kjent for å ha gode relasjoner til sine elever og andre som ikke knytter bånd like lett. I tillegg til dette kunne det styrket en oppgave og hatt med observasjon av klassen, og sett på den gode lærer i aksjon, og hvordan han eller hun skaper motivasjon for skolen og videre skolegang med gode relasjoner til elevene og en god dose didaktisk fantasi. En ytterligere dimensjon ville vært å intervju elever som defineres i faresonen, elever som nettopp har falt fra eller elever som falt fra en stund tilbake. Det er fryktelig mange aspekter ved frafall som vekker og trigger min interesse og engasjement som fremtidig lærer – og jeg hadde hatt veldig lyst til å utvikle dette prosjektet videre. Dersom prosjektet kunne gått over år kunne det vært kjempespennende å velge en klasse, ta et dypdykk i alle elevene og lærerne og jobbe ut fra dette, for å se om det faktisk kunne gjort en forskjell dersom alle lærerne engasjerte seg i elevene slik denne oppgaven skisserer. I forprosjektet til masteren var jeg blant annet i kontakt med et lokalt NAV kontor for å høre hvordan de jobbet med frafallsproblematikken i et område der denne kan klassifiseres som omfattende. Dessverre lot ikke dette seg inkludere i oppgaven min, men de gjør en god og viktig jobb. Med et samarbeid med grunnskolene mener jeg de kan styrkes ytterligere.

# Litteraturliste

- Andersen, S.S. (1997). Er det annerledes å intervju barn enn voksne? *Barn*, nr. 4, Norsk senter for barneforskning, s 31-36.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre, I Bae, B. og Waastad, J.E. (red). *Erkjennelsen og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Brunstad, P.O. og Evenshaug T. (2005). *Våge ville være voksen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Buland, T. og Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak I Satsingen mot frafall*. Rapporten skrevet i samarbeid med Finbak, L. og Dahl, T. SINTEF Teknologi og samfunn, gruppe for skole- og utdanningsforskning
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eccles, J. og Wigfield, A. (1985). «Teacher expectancies and student motivation» I J.B. Dusek (red): *Teacher expectancies*. Hillsdale, N.J.: Laerence Erlbaum Associates, Inc
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva hvordan hvorfor*, 5.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Falch, T., Borge, L.E, Lujala,P., Nyhus, O.H. og Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. SØF-rapport nr 03/10
- Fjeldstad, D.T.O. (1998). En petit om didaktisk fantasi i *Pedagogisk profil*. S. 8-10 ISSN 0805- 5610 [http://www.udir.no/PageFiles/Veiledninger/Samfunnsfag/PDF/2/DAG\\_Om\\_samfunnsfaget.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/Veiledninger/Samfunnsfag/PDF/2/DAG_Om_samfunnsfaget.pdf)

- Fjeldstad, D. (2007). Undervisning – virksomhet med mange ansikter. I: Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. *Lektor – adjunkt – lærer, innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære - introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Hagesæther, P.V. (2012, 12.mai). En lærer for livet. *Aftenposten*.
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 02/2005. Oslo: Universitetsforlaget
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis og over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Heimdal, M. (2011). *Aksjon lærebedrift* <http://www.nho.no/kompetanse-og-utdanning/aksjon-laerebedrift-article23361-56.html>
- Helle, L. (2004). *Ungdomstrinnslæreren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Fafo.
- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og Metodebruk*. 3. Utgave. Oslo: Tano Aschehoug
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse – I dialog med elevene. Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget Oslo
- Jelstad, J. (2011). 3000 flere bør fullføre innen 2015. i *Utdanning* nr 20 2011
- Jordfald, B., Nyen, T. og Seip, Å.A. (2009). *Tidstyvene*. (Vol. 2009:23). Oslo: Fafo.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum

- Klette, K. og Lie, S. (2006). *Sentrale Funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*.
- Knapstad, M.L. og Hagesæther, P.V. (2012, 19. mai). De godes kjennetegn. *Aftenposten*.
- Kommunenes Sentralforbund, Norsk Institutt for forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring og Rambøll. (2010). *Sluttrapport Tidlig Innsats - tidlig innsats mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Oslo.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*. Generell del Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *St. meld. Nr. 44 (2008-2009). Utdanningslinja*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009b). *St. meld. Nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011a) *St. meld Nr 22 (2010-2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2012a) *Mer om gjennomføringen*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/mer-om-frafall.html?id=593945>
- Kunnskapsdepartementet (2012b) *Ny GIV – Gjennomføring i Videregående opplæring*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html>
- Kunnskapsdepartementet (2012c) *Ny GIV – Tiltak* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/artikler-/ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=633486>
- Kunnskapsdepartementet (2012d) *Ny GIV – Mål* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/malene-for-ny-giv.html?id=635641>

- Lareau, A. (2002). *Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families*. Philadelphia: Temple University
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals lærerbibliotek
- Lein, K. (2010). *Frafall i videregående opplæring i Oppland – for kontrollutvalget i Oppland fylkeskommune*. Innlandet Revisjon IKS Rapport nr 12 – 2009. Lillehammer
- Lillejord, S., Manger, T., og Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2 – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lyng, S.T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2009) *Livet i skolen 1 – grunnbok pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. Kap. 4 Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker? Kap 6 Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden. Tema Nord 2010:517. Nordisk ministerråd, København: Scanpix
- Markussen, E. (2012). *Ikke i skolens makt alene*. Hentet: 25.05.2012  
<http://www.nifu.no/Norway/SitePages/Fullstory.aspx?ID=2998>
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B., og Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse - Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP, Rapport, 13.
- NAV. (2010). *Ingen kan alt, alle kan noe. Fra erfaring til inspirasjon. Om å gjøre mer av det som fungerer for ungdom som trenger nye muligheter i skole og arbeid*. Oslo: NAV Drift og Utvikling, Nasjonal strategiplan for arbeid og psykisk helse i NAV.

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør – Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*, Oslo. København: Danmark Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norges Offentlige Utredninger, *Fagopplæring for framtida*. Oslo: NOU 2008:18
- Norges Offentlige Utredninger, *Arbeidsrettede tiltak*. Oslo: NOU 2012:6
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oppegård, G.G. (2011). *Karakterer gir umotiverte barn*. Universitetet i Bergen  
<http://www.forskning.no/artikler/2011/august/296106>
- Pøbelprosjektet - <http://www.pobelprosjektet.no/>
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rikoll, M. og Wold, V. (2012) Naver seg til skolefri. *Norsk rikskringkasting*  
[http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hedmark\\_og\\_oppland/1.8053044](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hedmark_og_oppland/1.8053044)
- Rognaldsen, S. (2005). Skolevurdering, skoleledelse og endring. I: Fuglestad O. L. og Lillejord, S. (red.) (2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, 80, nr. 609
- Røkenes, O.H. (2006) Kapittel 1: Relasjonskompetanse og kommunikasjon i Røkenes, O.H. og Hansen, P. (2006) *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke

- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS
- Skaalvik, E. og Topland B. (2010) *Meninger fra klasserommet, analyse av elevundersøkelsen 2010*. Oxford: Oxford Research AS
- Skulberg, H. og Sund, A.K.M. (2009). *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det*. Oslo: Utdanningsforbundet rapport 1/2009.
- Statistisk Sentralbyrå (2010). *Mange grunnskolepoeng gir høy gjennomføring*. Lest 25.11.2011 <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen>
- Statistisk Sentralbyrå (2011). Tabell *Elever som startet i grunnkurs for første gang høsten 2005, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år, studieretninger og kjønn*. Lest 25.11.2011 <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2011-06-01-02.html>
- Store Norske Leksikon, Søkord: relasjon. Hentet 25. april 2012. <http://snl.no/relasjon>
- Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. *Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2002). Systematikk og innlevelse: *En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, E. og Bru, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Rapport. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring*. Faktaark - februar 2006. Lest 25.11.2011 [http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus\\_om\\_frafall\\_2.pdf](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2007). Lesing i samfunnsfag: «...erkjennelse, opplevelse, innlevelse...» av Fjeldstad, D. *Veiledninger i samfunnsfag*.  
lesedato: 25. november 2011
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Hvorfor skal dere jobbe med læringsmiljø?* Lest 25.03.2012  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Hvorfor-jobbe-med-laringsmiljoet/>
- Weinstein, C.E., Bråten, I. og Andreassen, R. (2006). Kapittel 2 Læringsstrategier og selvregulert læring. I Elstad, E. og Turmo, A. *Læringsstrategier – Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wendelborg, C., Røe, M. og Skaalvik, E. *Elevundersøkelsen 2011 – Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- Woolfolk, A., Hughes, M. and Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson and Longman
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Østerberg, D. (2005). *Jean-Paul Sartre: filosofi, kunst, politikk, privatliv*. Oslo: Gyldendal



# Vedlegg

## Vedlegg A

Til aktuelle informanter

Mitt navn er Mari Syversen Enger, og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning, avdeling Samfunnsfagdidaktikk. Min veileder er Dag Fjeldstad ved Universitetet i Oslo.

Hovedtema for min masteroppgave er frafall i videregående opplæring, sett fra lærerens ståsted. I denne forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i samfunnsfag på grunnskole eller videregående for å kartlegge ulike erfaringer, tanker og meninger tilknyttet frafallsproblematikken sett fra et lærerperspektiv. I tillegg til dette ønsker jeg å intervjuere skoleledere med undervisningserfaring for å inkludere systemperspektivet. Jeg ønsker blant annet å se på hva skolene gjør for å forebygge frafallet og hvilket ansvar de tillegger den enkelte lærer.

Bakgrunnen for valg av frafallsproblematikk som tema er at jeg er svært interessert. Frafallsproblematikken er omfattende, og den har store konsekvenser både for individet, lokalsamfunnet og storsamfunnet. Jeg ønsker å rette fokus mot hva læreren kan bidra med, hvordan han eller hun kan forebygge og forhåpentligvis forhindre at ungdommene faller av opplæringen.

Spørsmålene vil omhandle hva lærerne selv tenker er viktig rundt frafallsproblematikken, særlig knyttet til relasjonskompetanse og modellæring. Problemstillingen min er ”Hvordan kan læreren bidra til å forebygge og forhindre frafall i videregående opplæringen gjennom undervisningen i samfunnsfag?” Jeg ønsker å ha en praktisk tilnærming som gjør at dette vil være nyttig for meg som fersk lærer og andre som vil engasjere seg.

Under intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker og ta notater. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Resultatene vil bli anonymisert og vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

Det er til enhver tid frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg. Alle dine data vil bli umiddelbart bli slettet dersom du trekker deg.

Dersom du er villig til å delta på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen og leverer til meg.

Har du spørsmål tilknyttet denne henvendelsen eller ønsker mer informasjon, kan du nå meg på telefon x, eller mail: x

Med vennlig hilsen

Mari Syversen Enger

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon vedrørende gjennomføring av forskningsintervju angående lærerens rolle i frafallsproblematikken, og sier meg villig til å delta i prosjektet.

Navn:

Dato:

Telefon:

Mail:

Signatur:

Vennligst medbring denne til intervjuet når ferdig utfyllt. På forhånd takk.

Mvh Mari Syversen Enger

## Vedlegg B

### Intervjuguide

Har informanten lest dokumentet «til aktuelle informanter»? Hvis ja, gå videre. Hvis nei, gjenta. Problemstillingen min er ”Hvordan kan læreren bidra til å forebygge og forhindre frafall i videregående opplæringen gjennom undervisningen i samfunnsfag?”. Jeg vektlegger ikke at læreren er den eneste som kan gjøre noe, men jeg har en tro på at enkeltlærere kan gjøre en forskjell.

Hvor mye tid er avsatt? Gjennomføringa av prøveintervjuet viste at det tok 50-60 minutter.

#### **1. Bevissthet rundt frafall i videregående skole**

- a) Hva tror du er grunnen til at elever faller fra den videregående opplæringen?
- b) Hva ser du på som utfordringer i arbeidet mot frafall?

#### **2. Hva kan gjøres for å begrense frafall?**

- a) Hvordan arbeider skolen med å forebygge frafall?
- b) Hvordan involveres lærere i arbeidet mot frafall?
- c) Hva kan den enkelte lærer gjøre? (I undervisningen? Fokus på didaktiske grep)

#### **3. Didaktisk fantasi**

- a) Har du noen oppfatning om hva som kan ligge i begrepet didaktisk fantasi?

#### **4. Relasjonskompetanse**

- a) Hva mener du kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?
- b) Hva gjør du for å skape gode relasjoner med elevene?
- c) Hvordan tenker du at man kan og bør balansere klasselederrollen mellom det faglige og det sosiale? (det didaktiske)
- d) På hvilke måter tror du at en god relasjon mellom elev og lærer kan hindre at elever velger å avbryte den videregående opplæringen?
- e) På hvilke måter tror du at en god relasjon mellom elev og lærer kan gi elevene en følelse av at skolen er et viktig sted å være? (og lære)

#### **5. Motivasjon**

- a) Hvordan kan elevenes motivasjon stimuleres?

#### **6. Avslutning**

- a) I hvor stor grad føler du at det er mulig ”å gjøre en forskjell” for å begrense frafall?
- b) Er det noe du ønsker å legge til som jeg har glemt å stille spørsmål eller som du ønsker å si?

## Vedlegg C

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haraki Hårfages 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.m: 585 321 884

Dag T. Oddsson Fjeldstad  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 23.03.2012

Vår ref:29434 / 3 / M55

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.12. Meldingen gjelder prosjektet:

29434	<i>Lærerens tanker om frafall i videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag T. Oddsson Fjeldstad</i>
Student	<i>Mari Syversen Enger</i>

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

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Venlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Syversen Enger, Eugene Hanssens gt. 1, 0455 OSLO



Formålet med prosjektet er å undersøke lærerens rolle i frafallsproblematikken.

Utvalget består av lærere og rekrutteres gjennom eget nettverk.

Datamaterialet innhentes gjennom intervjuer.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Ombudet legger til grunn at det kun behandles anonyme opplysninger og at lydfiler slettes ved prosjektslutt. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger om informantene eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.