



Universitetet
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA**

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Høstsemesteret 2021

Åpen

Forfatter: Sunniva Nybø

(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: Skolens arbeid med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten av videregående opplæring: En analyse av erfaringer og synspunkt til lærere og avdelingsledere

Engelsk tittel: How schools facilitate a supportive social environment at the beginning of upper secondary. An analysis of experiences and viewpoints of teachers and department heads.

Emneord:
Sosialt miljø
Overganger
Videregående Skole
Psykisk helse
Frafall

Antall ord: 21 951
+ 4 vedlegg

Stavanger, 31.01.2022

Forord

Jeg ønsker å takke deltakerne som tok seg tid til å stille opp for intervju i en travel hverdag. Deres erfaringer og synspunkt har gitt meg økt innsikt i møte med elever i den videregående skolen, som jeg tar med meg i videre arbeid.

En stor takk til veilederen min Anne Nevøy som har gitt av sin tid med gode råd og tilbakemeldinger. Uten hennes oppfølging hadde det vært vanskelig å komme i mål med studien.

Tusen takk til familie, venner og kollegaer som har støttet meg med motiverende ord og oppmuntring gjennom hele masterperioden.

Sammendrag

Studiens formål var å få innsikt i arbeidet med å skape et godt sosialt miljø for alle elever, og hvilke faktorer som påvirket lærerens arbeid med det sosiale miljøet i oppstarten av videregående opplæring. Problemstillingen for studien var: *Hvilke erfaringer og synspunkt har lærere og avdelingsledere på arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole?*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie ved bruk av delvis strukturerte intervju med fire kontaktlærere og to avdelingsledere på videregående skole, ved tre ulike studieretninger. Tema for intervjuene var skolens rutiner i oppstarten av vg1, arbeid med relasjonsbygging og betydningen av dette arbeidet med hensyn til å forebygge frafall. Intervjuene ble transkribert og analysert i dataprogrammet Nvivo ved bruk av temasentrert analyse. Dette dannet grunnlaget for analysen som er utført ved bruk av hermeneutisk tolkningsmetode. Analysen er organisert i tre hovedkapitler som tar opp tematikkene i) Et trygt og godt sosialt miljø; en grunnleggende faktor for alle elever i videregående skole, ii) Hvordan møte elever i overgangen til videregående skole, og iii) Tiltak for å skape et godt sosialt miljø. Drøftingen løfter frem interessante funn fra analysen og sentreres om tre tema: i) Enighet av betydningen av det sosiale miljøet, ii) Nye utfordringer med hensyn til arbeidet i det sosiale miljøet, og iii) Lærerrollen og arbeidet med det sosiale miljøet

Innholdsliste

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1. INNLEDNING	6
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	6
1.2. OPPGAVENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	7
1.3. METODE	7
1.4. OPPGAVENS OPPBYGGING	7
2. TEORETISK RAMMEVERK	9
2.1. OPPLEVDE UTFORDRINGER HOS ELEVER I OVERGANGEN MELLOM 10. TRINN OG VIDEREGÅENDE SKOLE	9
2.1.1. <i>Elevens bruk av mestringsstrategier</i>	10
2.2. DET SOSIALE MILJØET I SKOLEN	12
2.2.1. <i>Deltakelse for læring</i>	13
2.2.2. <i>Elevens rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø</i>	13
2.3. RELASJONERS BETYDNING FOR ELEVENES TRIVSEL OG DELTAKELSE	14
2.3.1. <i>Ensomhet i det sosiale miljøet; en påvirkende faktor for frafall</i>	16
2.4. NYE UTFORDRINGER I MØTE MED UNGDOM OG PSYKISK HELSE	17
3. METODE	19
3.1. METODISK TILNÆRMING	19
3.1.1. <i>Kvalitativ forskning</i>	19
3.1.2. <i>Intervju som metode</i>	19
3.1.3. <i>Deltakere</i>	20
3.1.4. <i>Intervjuguide</i>	22
3.1.5. <i>Intervjusituasjonen</i>	23
3.2. ANALYSE	24
3.2.2. <i>Transkribering</i>	24
3.2.2. <i>Temasentrert analyse</i>	25
3.2.3. <i>Hermeneutisk tolkningsmetode</i>	25
3.3. ETISKE REFLEKSJONER	27
3.4. RELIABILITET OG VALIDITET	28
4. ANALYSE	30
4.1. ET TRYGT OG GODT SOSIALT MILJØ: EN GRUNNLEGGENDE FAKTOR FOR ALLE ELEVER PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE	30
4.1.1. <i>Det sosiale miljøets betydning for læringsmiljøet på videregående skole</i>	32
4.1.2. <i>Elever med utfordringer knyttet til psykisk helse</i>	34
4.1.3. <i>Elever som uttrykker at de er ensomme</i>	36
4.2. HVORDAN MØTE ELEVER I OVERGANGEN TIL VIDEREGÅENDE SKOLE	37
4.2.1. <i>Møte med elever i forkant av oppstarten på videregående skole</i>	37
4.2.2. <i>Lærers rolle i møte med elevene</i>	39
4.2.3. <i>Oppstartsamtale</i>	41
4.2.4. <i>Utfordringer knyttet til relasjonsbygging</i>	43
4.3. TILTAK FOR Å SKAPE ET GODT SOSIALT MILJØ	44
4.3.1. <i>Å skape gode relasjoner mellom elevene</i>	48
5. DRØFTING AV FUNN	50
5.1. ENIGHET OM BETYDNINGEN AV DET SOSIALE MILJØET	50
5.1.1. <i>Deltakernes erfaringer om viktigheten av et godt sosialt miljø</i>	51
5.1.2. <i>Er det sosiale miljøet viktig for alle elever?</i>	52
5.2. NYE UTFORDRINGER MED HENSYN TIL ARBEIDET I DET SOSIALE MILJØET	52
5.2.1. <i>Å støtte enkelteleven i det sosiale miljøet</i>	54
5.3. LÆRERROLLEN OG ARBEIDET MED DET SOSIALE MILJØET	55
5.3.1. <i>Ensomhet i det sosiale miljøet</i>	56

6. AVSLUTNING	58
7.LITTERATURLISTE	59
8. VEDLEGG	63
8.1. VEDLEGG 1:INFORMASJONSSKRIV	63
8.2. VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	65
8.3. VEDLEGG 3: NSD GODKJENNELSE	66
8.4. VEDLEGG 4: INTEVJUGUIDE	69

Figurliste

Figur 1: Illustrasjon av transaksjonsmodellen for stressmestring	s.11
Figur 2: Kategorisering av tema: Betydningen av det sosiale miljøet	s.25
Figur 3: Eksempel fra analyse	s.26

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

De fleste ungdommer er spente og gleder seg til å begynne på videregående skole. Men, for noen elever kan overgangen til videregående skole og tanken på deltakelse i et nytt miljø oppleves som problematisk. Dette kan føre til økt stress, bekymring og usikkerhet hos eleven (Havik, 2019). For ungdom kan sosiale mål være like viktig som akademiske mål (Bru et al., 2018). Skolen er et sosialt miljø hvor det skal legges til rette for god samhandling mellom lærere og elever, og hvor enkelteleven skal oppleve å utvikle mestringskompetanse (Haug, 2017). I det sosiale miljøet er relasjoner sentralt, og da særlig lærer-elev relasjonen (Brock et al., 2008). En viktig del av lærernes rolle er å skape gode relasjoner til elevene og tilrettelegge for et positivt sosialt miljø på skolen, hvor elevene opplever tilhørighet og trygghet for og kunne delta aktivt i undervisningen. I et godt sosialt miljø vil elevene oppleve å ha støtte fra medelever og føle tilhørighet til klassen (Morin, 2020). Elevenes opplevelse av det sosiale miljøet vil av den grunn påvirke elevenes deltakelse og læringsutbytte (Patrick et al., 2007).

Ved oppstart på videregående skole møter elever høyere faglige krav, samt nye lærere og medelever å forholde seg til. Dette kan føre til mindre forutsigbarhet og økt utrygghet hos elever (Havik, 2018). Havik (2018) påpeker at i overganger er elevene mer sårbare for andres bedømmelse og for å havne utenfor det sosiale miljøet, noe som kan gjøre elevene mer utsatt for fravær og frafall. At skolen og lærerne arbeider med å skape et trygt og godt sosialt miljø fra skolestart, vil av den grunn være viktig for å trygge elevene og skape gode forhold for trivsel og læring.

For at elevene skal kunne lære noe må elevens psykiske helse bli ivaretatt og tatt hensyn til. Dette krever at lærere har kjennskap til elever som har utfordringer med sin psykiske helse (Bru et al., 2018). Blant ungdom er det de siste årene en økning i selvrapporterte psykiske helseplager (Bakken, 2019). Dette innebærer at lærere må forvente at de i skolen vil møte elever med utfordringer som bekymring, angst og depresjon som kan påvirke elevenes deltakelse i det sosiale miljøet. Læreren bør av den grunn legge til rette for aktiviteter i klasserommet som fremmer et positivt sosialt miljø, som igjen kan styrke elevenes psykiske helse og forutsetninger for læring (Morin, 2020).

Morin (2020) hevder at elever som har en positiv opplevelse av det generelle sosiale miljøet i klasserommet opplever mindre grad av ensomhet. Tidligere studier viser at det er en sterk sammenheng mellom elever som vurderer å slutte i videregående skole og elevenes opplevelse av manglende sosial inkludering og følelsen av å være ensom på skolen (Frostad et al., 2015). Undersøkelsen til Ungdata (2019) viser at flere elever enn noen gang melder at de er ensomme. Med tanke på tiden elever tilbringer

på skolen, vil skolen være en viktig arena hvor vennskap og læring kan utvikles, i et sosialt miljø hvor elevene opplever trivsel og læring.

1.2. Oppgavens formål og problemstilling

Denne studien har som formål å se på hvordan lærere og avdelingsledere i den videregående skolen møter elevene i oppstarten av videregående skole og hvordan de arbeider med å skape et godt sosialt miljø for alle elever. Jeg har valgt å se på oppstarten på videregående skole trinn 1 på bakgrunn av teori om overgangens betydning for elevene.

Studiens problemstilling er:

Hvilke erfaringer og synspunkt har lærere og avdelingsledere på arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole?

I min tilnærming til problemstillingen har jeg det sosiokulturelle perspektivet på læring som utgangspunkt, da læring ut fra dette perspektivet finner sted i deltakelse og samhandling med andre mennesker (Säljö, 2016). Det teoretiske rammeverket vil løfte frem forhold som kan påvirke elevens opplevelse av overgangen og det sosiale miljøet på videregående skole.

Økt kunnskap om lærernes erfaringer og synspunkt i arbeidet med det sosiale miljøet kan være nyttig for lærere og andre som arbeider i skolen, på bakgrunn av at flere elever i dag melder om ensomhet og psykiske helseplager som kan påvirke deres trivsel og læring i skolen

1.3. Metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode og har gjennomført 6 intervju med ansatte på 3 studieretninger på 2 videregående skoler. Deltakerne i studien er to avdelingsledere og fire kontaktlærere som har bred erfaring fra vg1. På en skole intervjuet jeg to avdelingsledere og to kontaktlærere, på den andre skolen to kontaktlærere. Data er analysert ved bruk av temasentrert analyse.

1.4. Oppgavens oppbygging

Studien er delt inn i seks kapitler inkludert innledning og avslutning. **Kapittel 2** tar for seg studiens teoretiske rammeverk og er delt inn i fire hoveddeler: Den første delen er) *Opplevde utfordringer hos elever i overgangen mellom 10. trinn og videregående skole*; Her presenteres Bronfenbrenners (1996) teori om overganger og faktorer som kan påvirke elevens opplevelse av overgangen til videregående skole, Del 2) *Det sosiale miljøet i skolen*; Her forklares hva som forstås med det sosiale miljøet og hvordan det sosiale miljøet påvirker elevens læring, Del 3) *Relasjoners betydning for elevers trivsel og*

deltakelse; Teori om hva som ligger i lærerrollen og betydningen av relasjoner til og mellom elever blir her presentert, og Del 4) *Nye utfordringer i møte med ungdom og psykisk helse*; denne delen trekker frem hva som forstås med psykiske helse plager, og løfter frem undersøkelsen til Ungdata (2019) som viser økning i antall rapporterte psykiske helseplager hos ungdom.

Kapittel 3 er beskrivelse av metode, hvor del 1 er presentasjon av metodisk tilnærming, del 2 tar for seg analyseprosessen, og del 3 inneholder etiske refleksjoner og studiens reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 er presentasjon av analysen og handler om lærere og avdelingslederens erfaringer og synspunkter i arbeidet med det sosiale miljøet på videregående skole. Dette kapitlet er delt inn i tre hoveddeler, med underkapitler. Den første delen er *Et trygt sosialt miljø: en grunnleggende faktor for alle elever på videregående skole*, med underkapitlene: i) Det sosiale miljøets betydning for læringsmiljøet på videregående skole, ii) Elever med utfordringer knyttet til psykisk helse, iii) Elever som uttrykker at de er ensomme, del 2: *Hvordan møte elever i overgangen til videregående skole*, underkapitler er: i) Møte med elever i forkant av oppstarten på videregående skole, ii) Lærerens rolle i møte med elevene, iii) Oppstartsamtale iiiii) Utfordringer knyttet til relasjonsbygging., og del 3: *Tiltak for å skape et godt sosialt miljø*, med underkapittel: i) Å skape gode relasjoner mellom elevene

Kapittel 5 er drøfting. Dette kapitlet er delt inn i tre hoveddeler: 1) *Enighet om betydningen av det sosiale miljøet*, 2) *Nye utfordringer med hensyn til arbeidet i det sosiale miljøet*, og 3) *Lærerrollen og arbeidet med det sosiale miljøet*. Funn fra analysen blir i dette kapitlet drøftet opp mot teori fra det teoretiske rammeverket for å besvare studiens problemstilling.

Kapittel 6 er avslutning der tema jeg opplever som interessant i studien trekkes frem i avsluttende refleksjon om behov for videre forskning på tema.

2. Teoretisk rammeverk

Denne studien handler om lærere og avdelingslederens erfaringer og synspunkt på arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole. Studiens teoretiske referanseramme trekker vekslers på den sosiokulturelle læringsteorien som hevder at læring finner sted gjennom sosial aktivitet og samhandling med andre mennesker (Säljö, 2016), og løfter frem perspektiver som belyser aspekter ved det sosiale miljøets betydning for elevenes trivsel og læring. For å tydeliggjøre hvorfor studien ser på oppstarten på videregående skole, vil det første kapittelet ta opp litteratur om overgangens betydning for elevene.

Delkapitlene er organisert i fire hoveddeler: *i) Opplevde utfordringer hos elever i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, ii) Det sosiale miljøet i skolen, iii) Relasjoners betydning for elevers trivsel og deltakelse og iv) Nye utfordringer i møte med ungdom og psykisk helse.*

2.1. Opplevde utfordringer hos elever i overgangen mellom 10. trinn og videregående skole

Bronfenbrenner (1996) omtaler overgangen mellom nivåer i skolen som en økologisk overgang. Ut fra hans teori er overganger en konsekvens av tidligere utvikling og pådriver for ny utvikling (Bronfenbrenner, 1996). Havik (2018b) presiserer at overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående skole er kritisk for alle elever. Elevene vil i denne fasen være mer sårbare for andres vurdering og for å bli stående utenfor det sosiale miljøet. Når elever skal velge videregående skole viser Mjaavatn og Frostad (2018) at den viktigste faktoren for elevenes utdanningsvalg er beliggenhet og ønske om kort vei. Ønske om et nytt sosialt miljø var den nest viktigste faktoren for valg av skole; da spesielt for jenter. Dette viser at elever kan ha store forventninger til det sosiale miljøet når de begynner i videregående skole. De fleste elever er spente og ser frem til å starte på en studieretning de har valgt, få nye venner og bli en del av et nytt miljø. Men, som Havik (2019) påpeker kan overgangen føre til økt opplevelse av utrygghet og stress for enkelte elever og til mindre følelse av tilhørighet og usikkerhet knyttet til det sosiale. Dette kan resultere i et dårligere selvbilde og svakere skoleresultater, noe som igjen kan føre til at elevene står i fare for å avslutte opplæringen, uten oppnådd fagbrev eller studiekompetanse (Mjaavatn, 2018). Hvordan elevene håndterer overgangen vil påvirkes av deres tro på egne evner.

Bru (2019) viser til Albert Banduras begrep «self-efficacy» og beskriver det som «en positiv forventning om å kunne håndtere utfordringer» (Bru, 2019, s.35). Ved økt mestringserfaring vil elevens self-efficacy utvikles og øke troen på at situasjoner er håndterbare. Befring & Moen (2011) hevder at

det ikke holder å mestre noe som er lett; dette kan bare bekrefte noe eleven allerede vet. Eleven må oppleve å lykkes i møte med krevende og vanskelige situasjoner for at mestringsfølelsen skal øke. Vår self-efficacy påvirker vår motstandsvilje i møte med utfordringer og vil ha innflytelse på valg vi gjør. Befring & Moen (2011) presiserer at vår self-Efficacy har innvirkning på hvordan vi forholder oss til oss selv, andre og hvordan vi møter oppgaver og utfordringer.

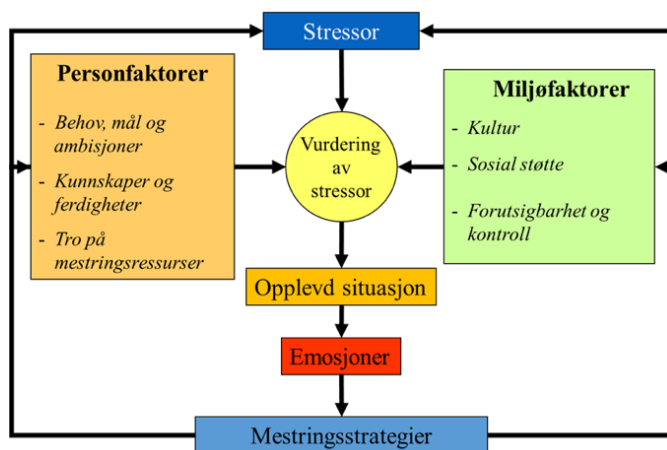
Tidligere negative opplevelser i overgangen for eksempel mellom barnetrinn og ungdomstrinn kan påvirke elevens antagelser om overgangen til videregående skole. Kvalsund (2000) hevder at hvordan eleven opplever overgangen kan være avhengig av hvilken skole de kommer fra, og om de her har opplevd støtte fra læreren. Om overgangen til videregående skole forårsaker stress og opplevelse av utrygghet kan eleven ha behov for sosial støtte for å håndtere situasjonen. Bru (2019) beskriver at sosial støtte i skolesammenheng omhandler instrumentell støtte som faglig hjelp fra lærer i form av veiledning, undervisning og faglig tilrettelegging, og emosjonell støtte som handler om at læreren lytter, har tro på at eleven skal håndtere utfordringene, hjelper med å vise forståelse og sympati og veileder eleven til å tenke konstruktivt. Befring og Moen (2011) bemerker at for sårbare elever som opplever stor grad av tvil og usikkerhet vil slik støtte være viktig i overgangen til videregående skole. Sosial støtte kan i overgangen gis av lærere i ungdomsskolen; som viser støtte og tro på at eleven kan håndtere å begynne på en ny skole. I tillegg kan nye lærere i den videregående skolen møte elevene med forståelse for at oppstarten kan være utfordrende. Ut fra denne teorien vil det være aktuelt å spørre kontaktlærere og avdelingsledere om de har rutiner for å kartlegge elever som kan oppleve overgangen til et nytt miljø som utfordrende, og eventuelle erfaringer de har til samarbeid med ungdomsskole i overgangen.

2.1.1. Elevens bruk av mestringsstrategier

I møte med situasjoner som kan oppleves som uhåndterbare og stressfremkallende; som overgangen fra ungdomstrinn til videregående skole, vil eleven ta i bruk mestringsstrategier. Bru (2019) bygger på Lazarus transaksjonsteori og definerer stress som en kroppslig reaksjon som fremtrer når krav oppleves å overstige de ressursene man har for å håndtere situasjonen. Hvis personens mål, behov og ambisjoner oppleves som truet vil det oppstå en stressreaksjon hvor personen tar i bruk mestringsstrategier for å håndtere situasjonen (Bru, 2019). Havik (2019) uttrykker at det er viktig at eleven lærer å ta i bruk mestringsstrategier som er hensiktsmessige i møte med stress, for å forhindre at angsten øker ved å holde seg unna det man er stresset eller engstelig for. Bru (2019, s.27) viser til Carver et al. (1989) inndeling av 3 hovedkategorier for mestringsstrategier: i) *Problem-eller løsningsfokuserte strategier* inkluderer at eleven har en aktiv tilnærming for å håndtere stress og søker hjelp om en oppgave oppleves som vanskelig, ii) *Emosjonsfokuserte strategier* innebærer å endre følelser som oppstår i en situasjon i positiv

retning. Ved bruk av denne strategien kan eleven prate med en lærer om det som er vanskelig å få støtte og hjelp til å håndtere situasjonen, iii) *Unngåelsesstrategier* tas i bruk for å unngå reelle farer, men elever kan og bruke strategien til å utsette krevende oppgaver. Dette kan føre til at stress vedvarer i følge Bru (2019). I møte med utfordringer understreker Bru (2019) at eleven må ha tro på egne evner, og at egen utvikling ikke er statisk men endres gjennom krevende oppgaver. Ved å ha positive forventninger til å klare en utfordrende oppgave, vil det øke sannsynligheten for at eleven holder ut i møte med motgang og tar i bruk hensiktsmessige mestringsstrategier. Bru (2019) hevder at økt self-efficacy vil redusere sannsynligheten for at elevene tar i bruk unngåelsesstrategier, slik som å utsette skolearbeidet eller unngå å møte på skolen. Elever som opplever at skolen er så utfordrende at de unngår å møte kan risikere å bli stående utenfor det sosiale miljøet da de går glipp av aktiviteter og læringssituasjoner som legger til rette for å skape et godt miljø hvor elevene blir kjent. I møte med elever som tar i bruk unngåelsesstrategier kan læreren møte eleven med sosial støtte, og hjelpe med å håndtere utfordringene slik kan elevens self-efficacy styrkes.

Hvordan eleven vurderer og forholder seg til stressfremkallende situasjoner vil ut fra Lazarus transaksjonsmodell som Bru (2019, s.29) viser til, være påvirket av individuelle personfaktorer og miljøet rundt.



Figur 1: Illustrasjon av transaksjonsmodellen for stressmestring (Bru, 2019, s.29)

Personfaktorer omhandler personens egenskaper, slik som personens behov, mål, ambisjoner, kunnskaper og ferdigheter, og tro på egne mestringsressurser (Self-efficacy). Miljøfaktorer omhandle kultur, forutsigbarhet og kontroll og sosial støtte (Bru, 2019). Bru (2019) vektlegger at i eksponering av krevende situasjoner bør eleven få hjelp til å utvikle tro på egen mestring. Trygg relasjon til lærere og positive forventninger til andre er viktige faktorer for at eleven tar i bruk problemløsende mestringsstrategier.

For å redusere opplevelsen av stress er forutsigbarhet en viktig beskyttelse. Øverland og Bru (2018) hevder at ved forutsigbarhet vil elevene få gode forklaringer på hva som skal skje, og hvordan de kan møte utfordringene. Elever vil da kunne oppleve å ha større kontroll og være bedre rustet til å håndtere situasjonen som kan forårsake stress (Bru, 2019). En skolehverdag som består av god struktur med stabile regler og rutiner som blir overholdt vil være avgjørende for å legge til rette for et trygt læringsmiljø, som reduserer bekymring og stress hos elever og skaper en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll over det som skjer. Øverland og Bru (2018) uttrykker at det slik skapes mulighet for at elevene tørr å utfordre seg selv både faglig og sosialt.

For å skape forutsigbarhet for elever som opplever stress i overgangen til videregående skole kan det legges til rette for at elevene får besøke skolen og kontaktlærer, miljøterapeut eller rådgiver i forkant av oppstart. I denne studien vil det være interessant å høre hva lærere og avdelingsleder sier om deres erfaringer med rutiner for overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og hvilke tiltak de har for elever som kan oppleve stressreaksjoner i forbindelse med oppstarten.

2.2. Det sosiale miljøet i skolen

Denne studiens formål er å få innsikt i lærere og avdelingslederens erfaringer og synspunkt i arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten av den videregående skolen på vg1. Det sosiale miljøet forstås å omhandle flere aspekt som relasjoner mellom lærere og elev, relasjoner til medelever, tilhørighet og samholdhold i klassen (Patrick et al., 2007).

Det er ikke bare enkelte relasjoner i miljøet som er viktig, men og opplevelsen av hele miljøet elevene er en del av. Haug (2017) hevder at «De sosiale prosessene i et miljø er nøkkelfaktorer for resultatene som kommer ut av aktiviteten i miljøet» (Haug, 2017, s.45). Med utgangspunkt i denne påstanden vil elever kunne utvikle seg gjennom interaksjon med lærere og medelever. Dette kan forstås som en økologisk utvikling. Bronfenbrenner (1996) beskriver den økologiske menneskelige utviklingen som en vitenskapelig studie av den progressive og gjensidige påvirkningen mellom et menneske i utvikling, og de skiftende egenskapene i miljøet hvor personen lever. Denne gjensidige prosessen påvirker av relasjonen mellom miljøene og konteksten til hendelsen (Bronfenbrenner, 1996). Teorien til Bronfenbrenner vektlegger hva som oppfattes, ønskes, fryktes, tenkes på eller tilegnes av kunnskap og hvordan dette endres på bakgrunn av personens eksponering og interaksjon med miljøet (Bronfenbrenner,1996). De miljøpåvirkningene som i størst grad påvirker en persons utvikling hevder Bronfenbrenner er aktiviteter hvor personen samhandler med eller er i nærheten av andre. Dette vil si at elevens tilstedeværelse og deltakelse i det sosiale miljøet har stor påvirkning på deres utviklingen.

Premo et al. (2018) viser at elevers opplevelse av det sosiale miljøet påvirker deres samarbeidsvilje til medelever. I møte med studiens deltakere kan deres erfaringer kanskje bringe økt kunnskap om hvordan det sosiale miljøet påvirker læringsmiljøet og elevers deltakelse.

2.2.1. Deltakelse for læring

Vygotskij's sosiokulturelle syn på læring handler om at vi lærer «ved å delta i kommunikasjon og gjøre oss kjent med språk, tenkning, ideer og praksiser» (Säljö, 2016, s.112). I følge Vygotskijs teori, finner læring sted i sosiale aktiviteter og samhandling med både lærere og medelever. Læringen avgjøres av den grunn ikke bare på bakgrunn av den enkelte elevs biologiske forutsetninger (Säljö, 2016). Säljö (2016) beskriver at ved å utforske hvordan det kommuniseres i deltakelse med andre gjennom tale og kroppslige signal, og ved å utforske normer og regler som gjelder for sosialt samspill vil elevene utvikle evner til å samhandle og fungere med andre mennesker. Sosial deltakelse forstås ut fra Wengers teori som «... en omfattende prosess som består i å være aktive deltakere i sosiale fellesskaps praksiser og konstruere identiteter i relasjon til disse fellesskapene» (Wenger, 1999, s.131). I skolen er det lærerens oppgave å legge til rette for en inkludert og meningsfull skolehverdag hvor elevene kan oppleve trygghet ved deltakelse, refleksjoner og utvikle læring og innsikt (Wenger, 1999). Florian og Spratt (2013) hevder at måten læreren formidler budskap og verdier påvirke elevenes deltakelse. Mangel på sosial deltakelse i skolen kan redusere muligheten for sosial støtte fra lærere og medelever. Øverland og Bru (2018) forteller at elever som ikke tar initiativ vil kunne oppfattes til å ha manglende interesse for medelever og lærere, noe som kan føre til negative eller manglende læringsforventninger fra lærere, og videre lavere prestasjoner fra eleven. I forhold til gjennomføring av læringsarbeid vil en elev som ikke ber læreren om hjelp kunne stå i fare for å ikke komme videre i arbeidet eller får bekreftelse og støtte. Det er derfor viktig at lærere tilbyr hjelp og støtte når det anses som nødvendig, og har rutiner for å jevnlig oppsøke de stille elevene. Sjenerte elever vil og ha behov for hjelp til å mestre sosiale aktiviteter. Denne elevgruppen vil trenge lenger tid før de tørr være seg selv og vise kompetanse gjennom sosial deltakelse (Øverland & Bru, 2018). Øverland og Bru (2018) bemerker at på bakgrunn av at sjenerte elever har vanskeligheter med å skape nye relasjoner til medelever og kan være mer sårbare i forhold til opplevd ensomhet, vil det være viktig at lærere er oppmerksomme på dem i oppstarten av videregående opplæring. Det vil være aktuelt å spørre lærere og avdelingsledere om de har rutiner for å fange opp elever som kan ha utfordringer med sosiale samhandling med medelever i det sosiale miljøet.

2.2.2. Elevens rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø

I denne studien har jeg valgt å studere «et godt sosialt miljø». Grunnlaget for å rette fokus på dette tema er da det i opplæringsloven fremkommer at alle elever i videregående opplæring har rett på et trygt og

godt psykososialt miljø som fremmer elevens helse, trivsel og læring (Lovdata, 2017). Begrepet psykososialt skolemiljø forstås ut fra Utdanningsdirektoratets veileder til kapittel 9A å *omhandle* «... de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.5). Det psykososiale skolemiljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper og fellesskap, skolens holdninger og verdier, som og påvirkes av ytre faktorer som kultur, samfunn, religiøse og helsemessige forhold (Kunnskapsdepartementet, 2015). Elevenes opplevelse av lærings situasjonen er og en del av det psykososiale miljøet. Et godt psykososialt miljø innebærer av den grunn og et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læringsmiljø handler om hvordan det blir lagt til rette for læring og faglig utvikling (Olsen, 2019). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) kjennetegnes et godt læringsmiljø ved at skolen har en god ledelse som arbeider kontinuerlig med å forbedre læringsmiljøet, god klasseledelse med god relasjon mellom lærer og elev, at skolen har positive relasjoner mellom elevene hvor elevene kan lære av hverandre, og at skolen har gode relasjoner og samarbeid med foresatte. Et godt læringsmiljø skal vise til stort elevengasjement og gode sosiale relasjoner. Haug (2017) hevder at en inkluderende skole er avhengig av høy kvalitet på læringsmiljøet for at elevene skal kunne vise til gode faglige resultater. For å oppnå gode faglige resultater krever det at elevene er deltakende i undervisningen. Hvordan elevene opplever sosiale miljøet vil ut fra teoriene som her er lagt frem kunne påvirke elevenes deltakelse og klassens læringsmiljø.

2.3. Relasjoners betydning for elevenes trivsel og deltakelse

I det sosiale miljøet i skolen har relasjoner en stor betydning (Haug, 2017). Hva som er viktig for at en god relasjon skal utvikles både mellom lærer og elev, og elevene i mellom er av den grunn sentralt å trekke frem i studien.

For å få forståelse for hva som er lærerens oppgave og rolle i møte med elevene er det verdt å trekke frem hva som ligger til lærerens mandat. Lærerens rolle i skolen forstås ut fra St.meld. nr.11 som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.12), hvor lærerens hovedoppgave er å «legge til rette for og lede elevens læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.12). St.Meld. nr. 11. deler lærerrollen inn i tre hovedområder: «1). Læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.12). Denne studien vil vektlegge hovedområde 1) Læreren i møte med elevene. Dette da gode relasjoner til lærere er sentralt for elevenes faglige og sosiale utbytte

(Kunnskapsdepartementet, 2009). Pianta (1999) forklarer at læreren fungerer som en viktig voksenfigur i elevens liv og viser til at læreren fungerer som en tilknytningsperson, omsorgsperson og formidler av samfunnets normer og regler. Med denne teorien som utgangspunkt stilles det høye forventinger og stort ansvar til lærerens yrkesrolle i møte med elever.

Opplæring omhandler ikke bare formidling av kunnskap, men er og en relasjonell praksis (Drugli, 2019). En relasjon forstås som et gjensidig forhold hvor begge parter ser hverandre som selvstendige individer hvor man er en del av en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002; Drugli, 2019). En relasjon er abstrakt og dynamisk da den omfatter partenes tanker og holdninger om hverandre, som påvirkes av ulike faktorer og er i kontinuerlig endring. Drugli (2019) uttrykker at for at en relasjon skal være god må det være gjensidig respekt og tillit mellom partene. Bru hevder (2019) at gode relasjoner er sentralt i elevens utvikling. Da forholdet mellom lærer og elev har et asymmetrisk maktforhold er læreren alltid ansvarlig for å legge til rette for en god relasjon til elevene (Drugli, 2019).

Lærerens evne til å utøve sosial støtte og kvaliteten på relasjonen til elevene vil og være påvirket av lærerens relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse forstås som lærerens evne til å være profesjonell i lærerrollen: «Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til det beste for eleven» (Drugli, 2019, s.45). Dette innebærer at læreren er bevisst på mangfoldet av elever, og tilpasser egen atferd og kommunikasjon til ulike elevers behov. Det vil være viktig at læreren er oppmerksom på at elevens tidligere erfaringer med lærere kan påvirke deres behov i relasjonen (Drugli, 2019). En elev som har hatt negative opplevelser med en lærer i ungdomsskolen kan kanskje møte nye lærere i videregående skole med mindre tillit. Dette vil kreve at læreren er oppmerksom på elevens tidligere negative erfaringer, og arbeider for at et tillitsforhold mellom dem kan oppstå. Pianta (1999) trekker frem at relasjonen mellom lærer og elev bygges over tid. Når en elevs kontakt med den samme læreren strekkes over 1 år, vil forholdet styrkes og øke sannsynligheten for at relasjonen vil være positiv for elevens prestasjon.

Pianta (1999) presiserer at relasjonen mellom lærer og elev vil påvirke elevens opplevelse av klasserommet, og fungerer som en støtte og guide i elevens interaksjon med medelever. Ut fra denne teorien vil opplevd trygghet til læreren legge til rette for at elever i større grad tar initiativ i møte med medelever. Forutsetningene for å etablere nye relasjoner og vennskap til jevnaldrende i skolen er ved deltakelse i aktiviteter og bli akseptert av medelever (Pijl et al., 2011). Haug (2017) hevder at når relasjonene mellom lærer og elev og elevene i mellom er god vil det gi elever trygghet som er viktig i møte med faglige utfordringer.

Oppstarten på en ny skole hvor eleven har en positiv forventning om å bli en del av et nytt sosialt miljø med jevnaldrende, kan gjøre elevene mer sårbare om det sosiale miljøet ikke er som forventet (Bru, 2011). Når elever vektlegger store forventninger til sosiale mål, kan dette gjøre dem mer sårbare når de målene blir truet. Støtte fra medelever er ulikt fra støtte fra lærere, da medelever har en vertikalrelasjon med like maktforhold (Patrick et al., 2007). Patrick et al. (2007) argumenterer for at opplevd støtte og oppmuntring fra medelever styrker elevens selvtillit og øker sannsynlighet for deltakelse. At læreren legger til rette for gode og trygge relasjoner til medelever er dermed viktig for elevens læring og utvikling i skolen.

Øverland og Bru (2018) beskriver at å legge til rette for å skape trygge relasjoner mellom elevene er avgjørende for at sosialt engstelige elever tørr å initiere og delta aktivt i samtaler, uten å oppleve negative eller ubehagelige emosjoner som for eksempel panikkanfall. Eleven vil med økt støtte fra lærere og medelever i større grad lære å håndtere situasjoner som kan trigge eller forverre reaksjoner slik som angst, og i større grad kunne delta i undervisningen. Ved å legge til rette for samarbeid mellom elever kan sårbare elever få økt tro på egen gjennomføringsevne, om de får mulighet til å drøfte fremgangsmåten med medelever (Øverland & Bru, 2018). Det er av den grunn viktig å være bevisst hvor elevene plasseres i klasserommet, slik at det kan legges til rette for godt samarbeid som gir økt læringsutbytte blant elevene.

2.3.1. Ensomhet i det sosiale miljøet; en påvirkende faktor for frafall

Pilj et al. (2014) uttrykker at frafall kan ses på som det siste steget i en prosess hvor elever av ulike årsaker mister interesse for opplæring. Det er viktig å trekke frem at elever og slutter av personlige årsaker som omvalg eller sykdom. Elever som har frafall i den videregående opplæringen kan deles i tre kategorier: i) Elever som forlater skolen tidlig i løpet av de første årene, ii) Elever som fortsatt er under opplæring etter 6 år, iii) Elever som ikke har karaktergrunnlag og dermed stryker uten å ha oppnådd studiekompetanse eller fagbrev (Frostad et al., 2015a, s.110). Frostad et al. (2015) referer til at flere studier tar utgangspunkt i at elever velger å slutte av individuelle årsaker, men hevder at for å forstå (og forhindre) frafall, bør det og fokuseres på faktorer i skolen som kan være årsak til at elever velger å slutte.

Frostad et al. (2015) finner at ensomhet og manglende sosial inkludering er påvirkende faktorer hos elever som vurderer å slutte i videregående opplæring. Frostad et al. (2015) drøfter at elever som ikke har venner eller er akseptert som en del av gruppe, ikke nødvendigvis er ensomme, og elever med venner kan fortsatt føle seg ensomme. Dette kan forklare hvorfor deres forskning viser variasjon i relasjonen til

ønske om å slutte. Frostad et al. (2015) hevder videre at opplevelse av å være inkludert i det sosiale miljøet kan være en forebyggende faktor for frafall. Pijl et al. (2014) uttrykker at elever som opplever støtte fra både lærere og medelever i mindre grad vurderer å slutte på skolen. Dette viser at det sosiale miljøet i skolen, relasjoner til lærere og skolens organisering og ledelse og kanskje kan påvirke frafall.

Hvilken betydning studiens deltakere erfarer at relasjoner, og elevers opplevelse av det sosiale miljøet kan ha for frafall vil være aktuelt å utforske.

2.4. Nye utfordringer i møte med ungdom og psykisk helse

Psykisk helse omtales i studien om psykiske helseplager hos elever som påvirker deres evne til å utvikle mestring å ta vare på seg selv på en god måte (Tvedt & Bru, 2019). Dette kan være på bakgrunn av psykiske helseplager som engstelse, depressive symptomer, angst og søvnproblemer. Bru et al. (2018) presiserer at elever med slike vansker har «særlig bruk for lærere som har evne til å avdekke ulike elevers behov, etablere gode relasjoner til elevene og tilrettelegge læringsmiljøet best mulig overfor disse behovene» (Bru et al. 2018, s.16). Dette på bakgrunn av at psykiske helseplager kan føre til mistrivsel, lærevansker og utfordringer med å fungere i skolehverdagen (Bru et al. 2018).

De seneste årene viser undersøkelser gjennomført av Ungdata (Bakken, 2019) at psykiske helseplager blant ungdom har økt betraktelig. Frem til 2015 viste målingene en økning på 0,2-0,3 prosentpoeng per år. De siste tre årene (før 2019) viser en økning på 5 prosentpoeng blant jenter i videregående skole. Blant gutter er det og flere som melder om slike psykiske plager enn før. Forskningen fra Ungdata i 2019 gir ingen entydige svar på å at psykiske helseplager øker blant unge over tid, men undersøkelsen viser at det er en høyere andel som melder at de har hatt psykiske helseplager i videregående enn i ungdomsskolen. Eksempelvis i 10 klasse rapporterer 28% av jentene at de har psykiske plager, sammenlignet med 33% i vg3, for gutter er det 10% som rapporterer om psykiske plager i 10.klasse og 14% i vg3 (Bakken, 2019).

På bakgrunn av at en stor andel elever rapporterer om psykiske helseplager må det forventes at lærere vil møte elever som har slike utfordringer i klasserommet. Lærere kan ha en viktig rolle i å identifisere elever som har psykiske helseutfordringer og formidle hjelp. Bru. Et al. (2018) sier at dette vil kreve at lærerne er klar over hvordan symptomer på psykiske helseplager viser seg, og har kompetanse på tiltak som bør iverksettes og hvilke hjelpeinstanser de kontakter for videre oppfølging. I møte med dagens elevmangfold som har behov for tett oppfølging kommer det frem i «Om lærerrollen» (2016) at det vil være behov for at skolen får inn flere profesjoner som kan ta seg av «Oppgaver knyttet til sosiale

utfordringer og andre særlige behov» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.201). Slik kan læreren i større grad fokusere på å formidle kunnskap og gjennomføre en god undervisning kommer det frem. Det vil i studiens intervjuer være interessant å høre om deltakerne har erfaringer i å samarbeide med instanser i og utenfor skolen i møte med elever som kan ha behov for tettere oppfølging.

3. Metode

3.1. Metodisk tilnærming

Metode kan i vid forstand forstås som «veien til målet», og omfatter en systematisk prosedyre for å realisere en gitt målsetting (Kvale & Brinkmann, 2012, s.99). Dette kapittelet vil gjøre rede for det metodiske rammeverket som er tatt i bruk for å få mer kunnskap om problemstillingen: *Hvilke erfaringer og synspunkt har lærere og avdelingsledere på arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole?* Det valgte forskningsdesignet vil bli utdypet ved å belyse relevans for studien, deretter vil kapittelet presentere utvalg og prosedyre. Analysen vil bli gjort rede for og etiske refleksjoner over studiens reliabilitet og validitet vil bli diskutert avslutningsvis.

3.1.1. Kvalitativ forskning

Målet ved et kvalitativt forskningsprosjekt er å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013) og egner seg når en ønsker svar på hva og hvordan (Silverman, 2011). Ved bruk av kvalitativ metode vil forsker få nærkontakt med deltakerne og større innsikt i de sosiale fenomenene som studeres, da det i dette møtet er mulig å gå i dybden og innhente utfyllende informasjon (Thagaard, 2013). Kvalitative forskningsmetoder er fleksible og gir rom for en organisk prosess hvor en kan møte nye spørsmål og endre forskningens fokus underveis utfra de svarene en får gjennom intervju og i teorien. Med dette som utgangspunkt vil det både i forkant og gjennom intervjuet være viktig at jeg som forsker virker interessert og lytter til det deltakerne har å si, da forskerens innlevelse og evne til å være åpen og mottagelig er viktig for å oppnå forståelse for deltakernes situasjon (Thagaard, 2013).

Forskeren blir i en kvalitativ studie en viktig aktør i datainnsamlingen og analysen, da forskeren i større grad har mulighet til å bruke seg selv og egen forkunnskap i datainnsamlingen (Kleven et al., 2014). Hvordan funnene tolkes vil ha stor betydning for analyse og resultater. Forsker må her være oppmerksom på de etiske og metodologiske utfordringene dette kan føre med seg og ha en systematisk og reflektert tilnærming til forskningen. En systematisk tilnærming innebærer at forsker i fremgangsmåten er reflektert med tanke på beslutninger og begrunner de valg som foretas i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Begrunnelsen av valg som er gjort underveis i forskningsprosessen må gjøres for å styrke forskningens reliabilitet og validitet. Valgene jeg har gjort gjennom forskningen vil bli lagt frem i dette kapittelet og i introduksjonen.

3.1.2. Intervju som metode

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå intervjupersonenes opplevelse fra deres perspektiv. Gjennom et kvalitativt intervju skal forsker få utfyllende og beskrivende informasjon. Kunnskap produseres her gjennom sosial samhandling mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale &

Brinkmann, 2012). I denne studien var formålet å få innsikt i kontaktlærere og avdelingslederens erfaringer og synspunkt på skolens arbeid med det sosiale miljøet. På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg å bruke delvis strukturert intervju som metode. Kvale og Brinkmann (2012) forklarer at ved bruk av et delvis strukturert intervju er intervju spørsmålene i hovedsak bestemt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kan endres underveis. Dette skaper mer fleksibilitet i intervjuet slik at intervjuer kan tilpasse seg intervjupersonens fortelling (Kvale & Brinkmann, 2012).

Kvale og Brinkmann (2012) beskriver at formålet med kvalitativt forskningsintervju er å få utdypende og nyanserte beskrivelser av intervjupersonens livsverden, hvor bruk av åpne spørsmål kan være med på å gi en autentisk forståelse og legge til rette for at deltakerne kan prate om det de mener er viktig for undersøkelsen. Tema og spørsmål ble i denne studien presentert for deltakerne i en intervjuguide. Intervjuguiden (se vedlegg 4) ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og tematikk fra teori som jeg ønsket å utforske nærmere. Rekkefølgen på spørsmålene kunne endre seg ut fra samtalen med intervjupersonene, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket mer informasjon om tema de løftet frem som kunne være relevant for studien. Dette ga mulighet for å gå i dybden på nye tema deltakerne trakk frem som ikke var planlagt i forkant. Ved bruk av denne metoden fikk jeg svar fra alle deltakerne på temaene jeg hadde utarbeidet, samtidig ble det noe ulikheter i hvilken retning intervjuet tok ut fra intervjupersonenes historie.

I forespørselen om deltakelse i forskningen informerte jeg om at jeg selv arbeidet i videregående opplæring som sosialpedagogisk rådgiver. Når forsker kjenner til miljøet kan forskeren ha et grunnlag for å forstå det som studeres. Thagaard (2013) uttrykker at en slik tilknytning kan føre til at forskeren overser det som er ulikt fra egne erfaringer og i mindre grad er åpen for nye synspunkt. På bakgrunn av den rollen jeg selv har i videregående skole var jeg bevisst på at jeg i intervjusituasjonen var i forskerrollen, og gikk inn med det som Kvale og Brinkmann (2012) beskriver som bevisst naivitet og var åpen for nye fenomen. Et eksempel er når deltakere pratet om bruk av «VIP-makkerskap». Denne modellen er jeg kjent med fra før av, men stilte oppfølgingsspørsmål om slik at deltakerne kunne sette egne ord på hvordan de arbeidet med modellen.

3.1.3. Deltakere

I følge Thagaard (2013) baserer kvalitativ forskning seg ofte på strategisk utvalg, hvor deltakerne velges på bakgrunn av kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Utvalget av deltakere i studien er valgt på bakgrunn av min innsikt i skolen som sosialpedagogisk rådgiver, og hvem jeg antar har størst ansvar for å arbeide med det sosiale miljøet i oppstarten av vg1.

Fremgangsmåten for å rekruttere deltakerne var via email sendt til avdelingsledere på videregående skoler i en storby. Mailadressen til avdelingsledere ble hentet fra skolens hjemmeside. Jeg var selektiv i hvilke skoler jeg kontaktet; da jeg ønsket informanter fra både yrkesfag og studieforbereende linjer. I mailen til avdelingsledere spurte jeg om de selv var interessert i å delta, og ba om at mailen med forespørsel om å deltakelse ble sendt videre til aktuelle kontaktlærere på deres avdeling. Jeg la ved informasjonsskriv og samtykkeerklæringen (se vedlegg 1 og 2) slik at mottakere kunne få innblikk i forskningens tematikk, samt se hva deltakelse ville innebære. Jeg informerte og om at intervjuet kunne gjennomføres på egen arbeidsplass, min arbeidsplass eller via Teams. Ved å legge til rette for flere steder å gjennomføre intervjuet, håpet jeg at flere ville ønske å delta da tidspunkt og sted i større grad kunne være fleksibelt. Utvalget ble til på bakgrunn av de som responderte på forespørselen.

Det avgjørende for utvalget er at det er egnet for å forske på problemstillingen. Å gjennomføre analyse av materialet er tid- og ressurskrevende. I følge (Thagaard, 2013) bør utvalget av den grunn ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfangsrik analyse. Det var ønskelig å få 7-10 deltakere fra minst 2 ulike studieretninger ved videregående opplæring trinn 1; videre omtalt som vg1. Dette på bakgrunn av at Mjaavatn og Frostad (2018) hevder at elever opplever mer sosial støtte på yrkesfag enn ved studieforbereende studieretning.

Mail med forespørsel om deltakelse ble sendt til 8 avdelingsledere ved ulike studieretninger på 5 videregående skoler. 4 avdelingsledere responderte at de ønsket å delta, hvorav 3 responderte at forespørsel om deltakelse og var videresendt til kontaktlærere på deres avdeling. Jeg fikk videre svar fra 3 kontaktlærere som ønsket å delta. Ved en skole responderte 2 kontaktlærere men ikke avdelingslederen. Om avdelingslederen fra denne skolen hadde deltatt kunne det muligens ha styrket studien, og gitt innsikt i arbeid med elevoppfølging ved studieretningen på system nivå. 2 avdelingsledere og 1 kontaktlærer svarte ikke på siste mail for å avklare tidspunkt for intervju, og ble dermed ikke med i studien. Utvalget jeg satt igjen med var 2 avdelingsledere og 4 kontaktlærer, fra 3 ulike studieretninger.

I oppgaven bruker jeg begrepet «deltakere» når jeg omtaler alle. Deltakerne omtales om kontaktlærere/avdelingsledere. Jeg har valgt å bruke «hen» som er et kjønnsnøytralt pronomen når jeg utdyper hva kontaktlærer eller avdelingsleder forteller. Sitatene i analysen markeres med kursiv og anførselstegn, og refererer til deltakerens rolle og studieretningen. Det refereres ikke til sidetall i deltakerens sitater da dette ikke fremkommer i dataprogrammet NVivo hvor sitatene er hentet fra.

Jeg har valgt å vise til hvilken studieretning kontaktlærere og avdelingsledere hører til da svarene var ulike og spiller en rolle for drøftingen. Studieretningene jeg har fått deltakere fra er ved en yrkesfagslinje, en studieforberevende studiespesialiserende linje og en studieforberevende estetiske fag. Jeg har valgt å bruke «estetiske fag» på beskrivelsen av den ene studieforberevende linjen for å bevare anonymitet av skole og deltaker da estetiske fag kan være både studieretninger innenfor kunst, design og arkitektur, og musikk, dans og dramafag. Får å bevare anonymitet har jeg og valgt å ikke skrive på hvilken yrkesfagslinje intervjuene er foretatt.

Skolene var ulike i størrelse, hadde variasjon i studieretninger, og snitt for å komme inn. Deltakerne hadde arbeidet i skolen fra 2 år til over 30 år. I utgangspunktet ønsket jeg flere deltakere fra yrkesfag, men det var utfordrende å få tak i både med tanke på manglende respons og innenfor tidsrammen jeg hadde for oppgaven.

3.1.4. Intervjuguide

Jeg valgte å bruke delvis strukturert intervju for å sørge for at tema som var viktige for problemstillingen blir diskutert. Det var og viktig for studien at intervjuene besto av like spørsmål slik at jeg kunne sammenligne svar mellom de ulike studieretningene. Jeg la opp til fleksibilitet ved å endre rekkefølgen på spørsmålene underveis ut fra svarene jeg fikk, og åpnet for oppfølgingsspørsmål om det dukket opp temaer av interesse for studien under intervjuet. På denne måten kunne jeg få utdypende informasjon fra deltakerne om de tok opp nye tema som var relevant for studien. Formålet med intervjuene var å undersøke lærere og avdelingsledere sine erfaringer og synspunkt i arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten av videregående skole. Intervjuguiden er utformet på bakgrunn av «tre med grener-modellen» som Thagaard (2013) legger frem, hvor hovedtemaet er det sosiale miljøet på vgl, som belyses ut fra enkelte temaer som omhandler betydningen av det sosiale miljøet, skolens rutiner, relasjoner og forebygging av frafall.

Da temaene i et kvalitativt intervju er av personlig karakter er rekkefølgen for temaene og spørsmålene som stilles avgjørende for hvordan intervjuet utvikler seg. Thagaard (2013) beskriver at for å bygge kontakt i begynnelsen av intervjuet bør de innledende spørsmålene omhandle dagligdagse temaer som det er greit å svare på før en kommer inn på mer emosjonelt ladet temaer og toner det ned igjen mot slutten. Intervjuene ble innledet med spørsmål om hvilke tanker deltakeren hadde om betydningen av det sosiale miljøet i skolen da dette var hovedtemaet. Jeg opplevde i stor grad at deltakerne svarte kort og bekreftende på det første spørsmålet. Samtidig var betydningen av det sosiale miljøet et gjennomgående tema som deltakerne ofte viste til. Jeg fikk av den grunn utdypet informasjon om temaet etter hvert i intervjuene.

Intervjuguiden var delt inn i 3 temaer: (i) Skolens rutiner i oppstarten av videregående opplæring på vg1; denne delen tar for seg rutiner og tiltak skolen har på et systemnivå i oppstarten av skoleåret, og deltakernes egne tanker om tiltakene, (ii) Arbeid med relasjonsbygging og hvilke erfaringer og metoder informanten bruker for å bygge relasjon til elevene og mellom elevene, og (iii) Frafall og hvilken betydning informanten tenker relasjoner har for forhindring av frafall. Avslutningsvis la jeg til rette for at informanten kunne fortelle mer om egne opplevelser eller tanker om viktigheten av et trygt sosialt miljø i skolen.

På bakgrunn av at avdelingslederne ikke hadde avsatt undervisningstid med elevene ble spørsmålene som omhandlet arbeidet med relasjonsbygging formulert litt annerledes til dem. Spørsmålene omhandlet da i større grad deres rolle i møte med elevene og hvordan de arbeidet med å støtte opp lærernes arbeid med å skape relasjoner til elever og mellom elevene.

3.1.5. Intervjusituasjonen

Når jeg sendte ut forespørsel om deltakelse til intervjuet la jeg til rette for at informantene kunne velge om intervjuet skulle foregå på deres arbeidsplass, min arbeidsplass eller via Teams. To av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, mens de fire andre ble gjennomført via Teams. Jeg opplevde at de fysiske møtene ga mer rom for prat i forkant og etterkant av selve intervjuet.

Intervjuene varte fra 15 minutter til 40 minutter. Intervjuene som foregikk via Teams gikk raskere og ble i noen grad gjennomført med litt hastverk og større sannsynlighet for avbrytelser; 2 av intervjuene via Teams måtte pauses på grunn av innkommende telefon hos informanten. Samtidig opplevde jeg å få tilstrekkelig informasjon via de digitale intervjuene og at denne formen ga mer rom for fleksibilitet med tanke på tidspunkt.

Før intervjuene begynte gikk vi gjennom samtykkeskjemaet som var tilsendt på forhånd, og åpnet for at deltakerne kunne stille spørsmål til hva deltakelse innebar. Jeg informerte om at deltakeren kunne trekke seg når som helst, og at jeg kom til å ta opp intervjuet på lydfil som kun jeg kom til å lytte på. Ved å bruke lydopptaker la jeg og til rette for at jeg kunne konsentrere meg om det deltakeren sa å ha tilstedeværelse i intervjusituasjonen. Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å ta notater av hovedpunkter som kom opp underveis i intervjuene, men jeg opplevde i det første intervjuet at det var viktigere å lytte og respondere på det som ble sagt, og i større grad ha personlig kontakt med deltakeren. Jeg brukte mye «mmm» og «ja» i intervjuet og korte kommentarer for å gi uttrykk for interesse og forståelse for det som ble sagt. Jeg stilte og oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket mer utdypende informasjon. I etterkant ser jeg at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål. Samtidig opplevde jeg at det var lettere å stille oppfølgingsspørsmål i de intervjuene som var fysisk hvor jeg opplevde at det

var bedre tid. Etter hvert som jeg fikk mer erfaring med å gjennomføre intervju ble jeg mer oppmerksom på å gi deltakerne tid til å tenke seg om når de svarte kort, før jeg stilte oppfølgingsspørsmål eller gikk videre på spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg opplevde at deltakerne med mindre erfaring i skolen ikke svarte like utfyllende som deltakerne med lengre erfaring. Dette har påvirket at jeg fra enkelte deltakere har fått mer utdypende informasjon enn fra andre.

I de intervjuene som ble foretatt via Teams ba jeg deltakerne signere og sende tilbake samtykkeskjema på mail. Det var kun to deltakere som gjorde dette. Samtykkeskjemaene ble oppbevart separat fra transkriberingen og mail med samtykkeskjema ble senere slettet.

3.2. Analyse

Jeg har valgt å bruke metoden temasentrert analyse i studien. Temasentrert analyse brukes for å identifisere og analysere informasjon om de samme temaene (Braun & Clarke, 2006) og egnet seg for min analyse da mine intervju var delvis strukturert. Analysen ble videre tolket ut fra hermeneutisk tolkningsmetode og presentert i 3 hovedkategorier.

3.2.2 Transkribering

Jeg foretok lydopptak av intervjuene som i etterkant ble transkribert. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver at ved å transkribere intervjusamtalene blir materialer strukturert og oversatt fra talespråk til skriftspråk, slik at det blir enklere å få oversikt og gjennomføre analyse. Det må velges hvor stor dimensjon av samtalen som skal med i den skriftlige transkripsjonen, dette er avhengig av hva som er formålet med transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2012). Mitt formål med intervjuene var å få deltakernes perspektiver og historier. Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt, men tok bort noen gjentakelser av ord. Jeg brukte (...) når informantene tok tenkepauser eller ved ufullstendige setninger. Ellers brukte jeg komma og punktum, og markerte ord i fet skrift om informantene la ekstra trykk på ordet for å tydeliggjøre for meg selv i analysen at dette var noe informanten understreket. Gjennom transkriberingen stoppet jeg opp og lyttet til setningene flere ganger mens jeg transkriberte. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at ved å lytte til opptaket flere ganger legger man kanskje merke til at man har hørt feil. I intervjuene som ble foretatt via Teams var lyden til tider dårlig, det tok da lenger tid å tyde det som ble sagt. Transkripsjonen ble gjennomført fortløpende i etterkant av intervjuene og senest 4 dager etter. Lydfilene ble lastet opp i NVivo, hvor jeg og transkriberte det første intervjuet. Da jeg hadde utfordringer med at programmet flere ganger stoppet mens jeg gjennomførte transkriberingen, endret jeg til å notere transkriberingen i Word. Transkripsjonene ble så lastet opp i NVivo hvor jeg videre gjennomførte en temasentrert analyse.

3.2.2. Temasentrert analyse

Etter å ha transkribert alle intervju foretok jeg en temasentrert analyse av materialet. En temasentrert tilnærming skal gå i dybden av hvert enkelt tema for alle deltakerne. Et viktig prinsipp er at det foreligger informasjon om de samme temaene fra alle deltakerne. Thagaard (2013) sier at informasjonen som er innhentet da kan sammenlignes å gi en økt forståelse for hvert tema. Jeg opplevde at alle deltakerne hadde noe å si om hovedtemaene i intervjuguiden. Ved å benytte temasentrert analyse vil variasjon i deltakernes opplevelser, og deres erfaringer og synspunkt bli tydelig. Funn i analysen viste blant annet at det var variasjon mellom hva deltakerne fra de ulike studieretningene vektla å prate om. Temaene jeg brukte for å kode materialet ble utformet på bakgrunn av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 4). De 4 Hovedtemaene for kodingen var: (i) *Betydningen av det sosiale miljøet*, (ii) *Oppstarts uke* (iii) *Overføring av nye elever* (iiii) *Relasjonsbygging*. Jeg utformet underkategorier for hvert tema, for å få frem hovedpoeng og ulikheter i deltakernes beskrivelser. Figur 2 viser kategorisering av tema *Betydningen av det sosiale miljøet* i NVivo. Kategorien «*Betydningen av det sosiale miljøet*», pratet alle deltakerne om. Men for eksempel kom det frem at bare 4 deltakere presiserte at det var viktig for alle elevene.

Name	Files	Referen...
<input checked="" type="radio"/> Betydning av et sosialt mi...	0	0
<input type="radio"/> Alle elever	4	7
<input type="radio"/> Betydning for læring	5	12
<input type="radio"/> Forhindring av frafall	6	10
<input type="radio"/> Grunnleggende faktor	6	11
<input type="radio"/> Sårbare elever	6	13

Figur 2. Kategorisering av tema: Betydningen av det sosiale miljøet

I arbeidet med kodingen gikk jeg ofte tilbake til intervjuene for å sjekke at sitatene ikke var tatt ut av sammenheng og korrekt tematisert for å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013). Etter materialet var kodet og kategorisert i NVivo, leste jeg over og tok ut de sitatene som var interessante for studien. De 4 hovedtemaene i kodingen dannet grunnlaget for de tre hovedkategoriene i analysen i) Et trygt og godt sosialt miljø; en grunnleggende faktor for alle elever i videregående skole, ii) Hvordan møte elever i overgangen til videregående skole, og iii) Tiltak for å skape et godt sosialt miljø. Etter hvert som jeg arbeidet med analysen kortet jeg ned antall sitater, dette var en lengre prosess da mengden sitater jeg begynte med var stor.

3.2.3. Hermeneutisk tolkningsmetode

Thagaard (2013) forklarer at hermeneutikken handler om hvordan vi fortolker fenomener.

Grunntanken er at vi forstår noe ut i fra visse forutsetninger som avgjør hva som er forståelig og uforståelig. Forståelse i forskningen er nødvendig for at vi skal vite hva vi ser etter. Ut ifra

hermeneutikken er fenomener bare forståelig ut i fra den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2013). Gilje og Grimen (2019) forstår dette som den hermeneutiske sirkel hvor det vi skal fortolke er i et samspill mellom: «helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse» (Gilje & Grimen, 2019, s.153). Gjennom den hermeneutiske sirkel utvides vår helhetlige forståelse i en dynamisk prosess som formes av hvordan vi forstår enkelt delene (Kleven et al., 2014). Gilje og Grimen (2019) uttrykker at det som fortolkes må begrunnes ved å vise til andre fortolkninger, og en må veksle mellom å fortolke deler og helheter for å skape mening.

Spørsmålene som stilles i intervjuet er basert på forskerens antagelser, som videre påvirker analysen. Intervjuanalysen i en kvalitativ studie vil være åpen for fortolkningsmangfold, hvor det vil være viktig å tydelig argumentere for det som ligger i fortolkningen, slik at den kan testes av lesere. I følge Kvale og Brinkmann (2012) bør forsker gjennom fortolkningen belyse ulike perspektiv. Mitt teoretiske perspektiv og forforståelse har påvirket min tolkning og drøfting av materialet.

I utførelsen av studiens analyse har jeg hentet ut deltakeres erfaringer og synspunkt fra de kategoriserte temaene i NVivo. I tillegg til å formidle deltakernes sitater har jeg og med fortolkende og utfyllende tekst. Når det har vært behov for å utfylle hva deltakerne forteller ut fra et teoretisk perspektiv har jeg valgt å trekke frem relevant fagstoff i fortolkningene. Figur 3 viser et eksempel fra analysen hentet ut fra kapittelet *4.1. Et trygt og godt sosialt miljø; en grunnleggende faktor for alle elever i videregående*.

Viktigheten av å skape muligheter for at elevene blir kjent med hverandre, og være oppmerksom på hvordan det sosiale miljøet påvirker elevenes utvikling og læring var og tema alle deltakerne pratet om. En kontaktlærer uttrykte det slik:

«Jeg tror det er viktig å ha et godt sosialt miljø for å kunne utvikle seg i den retningen man kanskje ønsker» (Kontaktlærer, estetiske fag).

Kontaktlæreren uttrykker at det sosiale miljøet er viktig for elevens utvikling. Dette vektlegges og i faglitteratur. Premo et al. (2018) hevder at å oppleve sosial utrygghet kan redusere elevens evne til å konsentrere seg om læring og påvirke deres deltakelse og samspill med andre elever.

Figur 3. Eksempel fra analyse: *4.1. Et trygt og godt sosialt miljø; en grunnleggende faktor for alle elever i videregående*, s.33.

3.3. Ethiske refleksjoner

På bakgrunn av at det er benyttet lydopptaker under intervjuene er prosjektet meldepliktig til NSD-Norsk senter for forskningsdata. Søknaden ble innvilget våren 2021. Da innleveringsfristen ble utsatt søkte jeg på nytt høsten 2021. Jeg oppdaterte da søknaden med ny problemstilling, endring i utvalget, ny veileder og tidspunkt for prosjektslutt. Denne søknaden ble også innvilget (se vedlegg 3). Det skal understrekes at tittel og problemstilling har blitt omformulert i det avsluttende arbeidet med studien og derfor ikke samsvarer med det som står i søknaden til NSD og i informasjonsskrivet som ligger ved.

Forskningsprosjekt som inkluderer personer skal som hovedregel ikke settes i gang før deltakernes informerte samtykke (NESH, 2016). Alle deltakerne ble i forkant av intervjuet tilsendt informasjonsbrev med samtykkeerklæring hvor det var beskrevet formålet med prosjektet og hva deltakelse ville innebære. I informasjonsbrevet fremkom det at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, dette informerte jeg og om i forkant av intervjuene. Forskere må være åpne om rollekonflikt (NESH, 2016), som kan oppstå. Jeg valgte av den grunn å informere deltakerne om min egen rolle i skolen når jeg sendte forespørsel om deltakelse i prosjektet.

Da prosjektet skulle omhandle det sosiale miljøet i skolen og møte med elever ble det i informasjonsbrevet informert om at det i intervjuene ikke skulle fremkomme informasjon om enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon. Noen deltakere brukte eksempler når de pratet om egne erfaringer. Eksemplene bevarte elevenes anonymitet, men har ikke blitt sitert i analysen.

Forskeren har ansvar for å skjule deltakernes identitet og behandle informasjon de gir konfidensielt. Det innebærer å ikke formidle eller ta i bruk informasjon som kan skade informantene (NESH, 2016). I informasjonsbrevet ble det informert om hvordan data ville bli behandlet og behandling av personopplysninger. Det fremkom her at det ville bli publisert hvilken rolle informantene har i skolen, og at datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt. Ved transkribering anonymiserte jeg navn på informantene og skolene. Jeg har og anonymisert ytterligere ved å ta bort deler av sitat som kan være gjenkjennbart, slik at det ikke skal være mulig å koble data til bestemte skoler og studieretninger.

3.4. Reliabilitet og validitet

Innenfor kvalitativ forskning viser Kvale og Brinkmann til at reliabilitet har med

«forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.250).

Validitet omtales som studiens gyldighet og om studien undersøker det den skal undersøke. Studiens validitet hører ikke kun til undersøkelsesprosessen men skal gjennomtrengre hele oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for mitt arbeid med å sikre studiens troverdighet og gyldighet.

Kvale og Brinkmann (2012) sier at reliabilitet viser til forskningens troverdighet, og om resultatene ville blitt de samme om en annen forsker hadde utført forskningsprosjektet. Det er derfor ønskelig at funn gjort gjennom intervjuer skal være av høy reliabilitet. For å styrke forskningens reliabilitet er det viktig å redegjør for relasjonen til deltakere samt egne erfaringer som kan påvirke forskningen.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å redegjøre for min fremgangsmåte i arbeidet med studien. Jeg har beskrevet forberedelsene i forkant av intervjuene, intervjusituasjonen, analyseprosessen og etiske refleksjoner jeg har tatt i betraktning. Reliabilitetsproblem knyttet til oppgaven er at jeg selv arbeider i skolen og informerte deltakerne om dette på bakgrunn av åpenhet og transparens. Thagaard (2013) hevder at intervjuet kan preges av relasjonen som etableres mellom forsker og intervjuperson. Selv om jeg ikke hadde noen tidligere relasjon til deltakerne, kan dette ha preget intervjuene om intervjupersoner har vært bevisst på hvordan de ønsker å fremstå, med tanke på min kjennskap til skolesystemet. Et annet reliabilitetsproblem er at det kun er jeg som har transkribert intervjuene. Det er ikke gjennomført en reliabilitetssjekk, og transkriberingen kan påvirkes av hvor jeg som forsker velger å sette punktum og komma, og hvilke ord jeg velger å ta med (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg transkriberte av den grunn systematisk med flere gjennomlyttinger. Forskningens troverdighet baseres og på forskerens tidligere forskning på området (Kvale & Brinkmann, 2012). Et annet reliabilitetsproblem er at jeg ikke har gjennomført forskningsprosjekt tidligere, noe som kan føre til unøyaktighet og feil i studien.

Validitet handler om forskningens gyldighet av tolkningene vi gjør, og bestemmes ved om vi måler det vi tror vi måler (Kvale & Brinkmann, 2012). I kvalitativforskning omtales begrepet overføring i sammenheng med forskningens validitet (Kleven et al., 2014). Et viktig mål ved forskningen er at den skal kunne overføres og ha relevans utover den enkelte studie. Lesere som har kjennskap til forskningens problematikk skal også kunne gjenkjenne det som forskes på (Thagaard, 2013). I min studie vil det innebære at funnene og kan overføres til andre videregående skoler, og at pedagogisk ansatte i skolen skal kunne gjenkjenne studiens tematikk.

Thagaard (2013) beskriver at for å styrke studiens validitet må forskeren tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene ved å begrunne på hvilken måte analysen danner grunnlag for konklusjonene som fremkommer i drøftingen. For å styrke validiteten er det av den grunn viktig at forskeren går kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013). I arbeidet med transkripsjonen har lydfilene blitt lyttet til flere ganger for å sikre at jeg har fått med alt deltakerne har fortalt. Ved å bruke temasentrert analyse i Nvivo og systematisk gå gjennom data har jeg forsøkt å styrke studiens validitet. Analysen er tolket ved bruk av hermeneutisk fortolkning og trekker veksler på tidligere fagstoff for å styrke validiteten til sitatene jeg har valgt å trekke frem i analysen.

Hvilken relasjon forskeren har til miljøet som studeres kan og påvirke de tolkningene som kommer frem. Det er her viktig at forsker ser situasjonen utenfra, og ikke som en deltakende aktør. Thagaard (2013) sier at tolkningen vil «utvikles i relasjon til egne erfaringer» (Thagaard, 2013, s.206). Forskerens tilknytning til det miljøet som studeres vil av den grunn ha betydning for forskerens gjenkjennelse av tema og forståelse i prosjektet (Thagaard, 2013). Sammen med de teoretiske perspektivene som inngår i den teoretiske referanserammen vil min egen erfaring fra videregående skole inngå i grunnlaget for analysen. Det er av den grunn viktig at jeg gjennom analyse og drøfting er grundig slik at jeg ikke overser det som er ulikt mine egne erfaringer, eller tolker ut fra egne opplevelser.

4. Analyse

Oppgavens problemstilling handler om lærere og avdelingslederens erfaringer og synspunkt på arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole. Analysen er inndelt i tre hovedkategorier: i) *Et trygt og godt sosialt miljø; en grunnleggende faktor for alle elever i videregående skole*, ii) *Hvordan møte elever i overgangen til videregående skole*, og iii) *Tiltak for å skape et godt sosialt miljø*.

Presentasjonen av analysen starter med å legge frem deltakernes synspunkt og erfaringer med betydningen av det sosiale miljøet i videregående skole og hvorfor dette er et fokus fra starten på vgl. Gjennom intervjuene kom dette frem som en grunnleggende faktor for det arbeidet alle deltakerne gjør i møte med elevene. Videre viser analysen at relasjonsbygging mellom lærer og elev er et viktig og gjennomgående arbeid for å skape trygghet blant elevene. De siste kategoriene i analysen tar opp hvordan den videregående skole legger til rette for å møte elever som skal begynne i videregående skole i overgangen fra grunnskolen, og hvilke aktiviteter og modeller lærerne tar i bruk i oppstarten for å legge til rette for å skape gode relasjoner mellom elevene i det sosiale miljøet.

4.1. Et trygt og godt sosialt miljø: en grunnleggende faktor for alle elever på videregående skole

Alle deltakerne ga uttrykk for at det sosiale miljøet hadde stor betydning for elevene i den videregående skole. De var samstemte i at trygghet og trivsel må ligge til grunn for å skape rom for læring og utvikling. En avdelingsleder hevdet at overgangen fra ungdomsskole til videregående skole er utfordrende og den mest krevende tiden i livet. Årsaken til dette kan være at det i den videregående skolen samles elever med ulik bakgrunn fra flere ungdomsskoler sa en kontaktlærer. Avdelingslederen fortalte også at det er viktig å bruke den første tiden på å skape en «vi-følelse» i klassen. Viktigheten av å skape muligheter for at elevene blir kjent med hverandre, og samtidig være oppmerksom på hvordan det sosiale miljøet påvirker elevenes utvikling og læring var og tema alle deltakerne pratet om. En kontaktlærer uttrykte det slik:

«Jeg tror det er viktig å ha et godt sosialt miljø for å kunne utvikle seg i den retningen man kanskje ønsker» (Kontaktlærer, estetiske fag).

Kontaktlæreren uttrykker at det sosiale miljøet er viktig for elevens utvikling. Dette vektlegges og i faglitteratur. Premo et al. (2018) hevder at å oppleve sosial utrygghet kan redusere elevens evne til å konsentrere seg om læring og påvirke deres deltakelse og samspill med andre elever. Frostad et al.

(2015) utdyper dette og hevder at elever som ikke deltar i det sosiale miljøet vil og ha større risiko for å miste interesse for skolen og å vurdere å slutte. For elevene som ikke er motivert for videregående opplæring, kan et trygt og godt sosialt miljø ha positiv innvirkning. Begge avdelingslederne hevdet at noen elever klarer seg uansett, og kanskje ikke involverer seg like mye med klassekameratene; da de har tydelig faglig mål eller venner og aktiviteter utenfor skolen de fokuserer på. For andre elever er skolen en veldig viktig arena hvor de opplever tilhørighet og trygghet. En avdelingsleder uttrykte:

«Det sosiale betyr spesielt mye for de elevene som kanskje ikke er så høyt motivert i utgangspunktet (...) Noen klarer seg uansett hvordan de har det og hvordan ting er. Men de fleste er veldig avhengig av at det er et godt sosialt miljø» (Avdelingsleder, yrkesfag).

Begge avdelingslederne hevdet at det sosiale miljøet var viktig for flertallet av elevene, uansett hvilken motivasjon og ambisjon de kom med til den videregående skolen. For de elevene som fra grunnskolen sto i fare for å slutte vil det å ha et trygt sosialt miljø være ekstra viktig. Elever kan av ulike årsaker ha hatt utfordringer i grunnskolen som har gitt dem et negativt syn på skolen, som igjen kan føre til lav motivasjon og mindre tro på egne evner. For umotiverte elever kan skolen være en arena hvor de kan oppleve å være del av et fellesskap eller møte en god lærer eller venner som kan motivere dem til å møte opp de dagene motivasjonen for fag er lav. Viktigheten av et godt sosialt miljø når motivasjonen for fag ikke er tilstede ble også vektlagt av kontaktlærere. En kontaktlærer sa:

«Tenker i forhold til motivasjon (...) hvis man ikke har det godt med de rundt seg på det stede man er så skal man jobbe godt med motivasjonen for å holde den oppe» (Kontaktlærer, estetiske fag).

Kontaktlæreren forteller at det sosiale miljøet og det å ha det godt med «de rundt seg» er viktig i forhold til motivasjonen. Om man ikke har noen trygge relasjoner eller venner å komme til vil terskelen for å bli hjemme være lavere de dagene hvor man ikke ønsker å dra fordi man vet man har fem norsktimer, som en kontaktlærer sa. Tvedt og Bru (2019) beskriver motivasjon som elevens drivkraft til gjennomføring og hvilken verdi eleven tilegner aktiviteten. Det er ikke alle elever som har en plan for hva de ønsker å oppnå med videregående opplæring. For elever som ikke ser nytten eller verdien av for eksempel en norskoppgave kan det være utfordrende å finne motivasjon til å gjennomføre. Å være en del av et godt og trygt sosialt miljø elevene ser frem til å møte hver skoledag, kan dermed ha en positiv virkning på elever som er i fare for å slutte. Alle deltakerne uttrykte at dersom elever trives sosialt og

opplever å være del av et sosialt miljø vil det være mindre sjanse for at elevene holder seg hjemme og etter hvert slutter. En avdelingsleder sa:

«Jeg tror at, det ikke nødvendigvis er det (sosiale miljøet) som får folk til å slutte. Men jeg tror det er det som får folk til å fortsette» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingslederen uttrykker at hen ikke tror miljøet er årsaken til at elever slutter, men at et godt miljø kan få elever til å fortsette. Årsaker til at elever slutter kan være mange, og avdelingslederen sier de har elever med gode venner og tilhørighet til klassen som slutter blant annet på grunn av forhold knyttet til psykisk helse eller på grunn av omvalg. Men for elever som kun trenger en god grunn for å fortsette kan et godt klassemiljø muligens forhindre frafall.

På spørsmål om arbeidet med det sosiale miljøet har endret seg de siste årene hadde deltakerne ulike svar. Kontaktlærere hevdet at det sosiale miljøet alltid hadde vært et prioritert område, men aktivitetene hadde endret seg. Dessuten hevdet de at ledelsen ved skolen hadde økt oppmerksomhet på det sosiale miljøet i år, noe de mente kunne skyldes de sosiale restriksjonene relatert til koronapandemien. Koronapandemien har muligens bidratt til å belyse hvor viktig det å være en del av et fysisk sosialt miljø er for elevene. En kontaktlærer sa det slik:

«Når vi var på rødt nivå så var det mange elever som var misfornøyd med at de var alt for mye hjemme selv om skolen var åpen for noen» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren reflekterte over at flere elever merket hvor viktig skolen var som «en sosial arena», når skolen var på rødt nivå under koronapandemien. Under «rødt nivå» var elevene blant annet inndelt i mindre grupper for å kunne holde en meter avstand, dette førte til at flere elever var mindre på skolen og i større grad hadde digital undervisning. Selv om noen elever mestrer digital undervisning; og kanskje til og med foretrekker dette, begrenser denne undervisningsmetoden elevene fra fysisk kontakt med andre jevnaldrende.

4.1.1. Det sosiale miljøets betydning for læringsmiljøet på videregående skole

Det sosiale miljøets betydning for utbytte av opplæringen og for elevenes læring ble understreket av alle kontaktlærerne. Selv om dette var noe alle kontaktlærerne nevnte, kom det tydelig frem i analysen at kontaktlærerne ved studiespesialisering i større grad enn kontaktlærere ved yrkesfag og estetiske fag,

trakk frem læringsmiljøet og hvorfor det sosiale miljøet var viktig for læring. Kontaktlærer ved studiespesialiserende linje uttrykte det slik:

«Jeg tenker jo at det (sosiale miljøet) har stor betydning. For skal de lære noe så er de avhengig av å ha trygghet og trivsel rundt seg. Så det er viktig, en viktig del» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren sier med dette at for å kunne lære er elevene avhengig av å ha trygghet og trivsel rundt seg. For elever som kan være urolige for andre elevers respons og reaksjoner er det viktig at de opplever klasserommet som en trygg arena hvor de ikke opplever negative reaksjoner om de skulle svare feil. Om flere elever er aktive i timen og ikke er redde for å uttrykke egne meninger, vil det og legge til rette for at elevene får økt utbytte av opplæringen hevdet en kontaktlærer:

«De får mer ut av undervisningen, kan delta mer i undervisningen. Gjør undervisningen generelt bedre for alle, fordi folk er trygge» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Om elever er trygge sier kontaktlæreren elevene i større grad vil delta i undervisningen. Betydningen av elevenes sosiale deltakelse fremheves blant annet av Paulsen og Bru (2018). Paulsen og Bru (2018) hevder at manglende sosial deltakelse kan ha uheldige konsekvenser både for enkelteleven; som kan miste læringsmuligheter. Paulsen og Bru (2018) understreker at dette også kan ha betydning for klassen; som vil kunne miste læringsbidrag fra elever som er tilbaketrunkne. En kontaktlærer hevdet at dersom elevene klarte å bygge noen trygge relasjoner ville det frigi mer kapasitet til å ta del i læringen. Kontaktlæreren sa:

«Jeg kan ikke se for meg at det er noe vits å sitte å lære om ligninger om det man egentlig sitter og tenker på er «hvor skal jeg gå i friminuttet», «hvem skal jeg være med i friminuttet?»» (Kontaktlærer, estetiske fag).

Kontaktlæreren trekker frem at elever som opplever å være utenfor det sosiale miljøet eller opplever klasserommet som utrygt, kan bruke mye kapasitet på bekymringer fremfor å få med seg hva som skjer i timen. Paulsen og Bru (2018) uttrykker at elever som er sjenerte eller sosialt utrygge og bekymrer seg over hvordan medelever og lærere vurderer dem, i mindre grad deltar i klasserommet og andre aktiviteter. Dette kan føre til at elevene ikke får vist frem egne kunnskaper og ferdigheter, inngår i færre relasjoner til medelever, og har større risiko for å oppleve ensomhet i det sosiale miljøet; slik som

kontaktlæreren trekker frem. Paulsen og Bru (2018) understreker at det vil være viktig at lærere identifiserer sosialt utrygge elever og uttrykker sosial støtte, og legger til rette for at de blir inkludert i det sosiale miljøet. Slik det kommer frem i analysen er arbeidet med det sosiale miljøet ikke nødvendigvis noe lærerne kun er oppmerksomme på de første ukene av videregående skolen men heller et kontinuerlig arbeid. En kontaktlærer presiserte at:

«De (elevene) må være i den (sosiale) utviklingen samtidig som den faglige utviklingen, det er det som på en måte forbereder dem på yrkeslivet og livet ellers» (Kontaktlærer, yrkesfag).

Å være i den sosiale utviklingen samtidig som elevene er i en faglig utvikling forbereder dem på arbeidslivet og deltakelse i samfunnet hevder kontaktlæreren. Kontaktlæreren utdyper dette ved å si at de på yrkesfaglig studieretning er bevisste på å skape et klassemiljø helt fra de planlegger undervisningen, som for eksempel på et verksted hvor elevene arbeider med prosjektarbeid. En slik tilnærming til undervisningen trekker veksler på det sosiokulturelt perspektivet lagt frem i kapittel 2.2.1 som hevder at elevene lærer ved sosial aktivitet og samhandling.

4.1.2. Elever med utfordringer knyttet til psykisk helse

Mens deltakerne fra studiespesialiserende linje i stor grad formulerte seg på en måte som omtalte alle elever og i liten grad nevnte individuelle faktorer som kunne skape utfordringer i det sosiale miljøet, var alle deltakerne fra yrkesfag og studieforberedende estetiske fag i stor grad opptatt av møte med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse, eller som ga uttrykk for at de opplevde ensomhet. Deltakerne fra disse studieretningene nevnte at elevens psykiske helse kan skape utfordringer for lærerne med hensyn til å finne de rette verktøyene for å inkludere alle, og at det påvirket arbeidet med det sosiale miljøet i klassen. I møte med elevmangfoldet kan det være utfordrende å finne de rette tiltakene for å skape et trygt sosialt miljø i klassen. En avdelingsleder uttrykte:

«Vi leter hele tiden etter de gode verktøyene som kan være for alle. Men noen ganger så handler det om psykisk helse (...) Det kommer til et punkt hvor vi kjenner at vi blir litt maktesløse da» (Avdelingsleder, yrkesfag).

Avdelingslederen ved yrkesfag sier at å finne de rette verktøyene for hvordan skape et godt klassemiljø kan være vanskelig, selv om lærerne går frem som gode forbilder og prøver å hjelpe elevene inn i det sosiale miljøet. Å skape et sosialt miljø når flere elever i en klasse har psykiske helseutfordringer nevnes og av en kontaktlærer. Om flere elever i en klasse har

skolevegringsproblematikk eller utfordringer knyttet til psykisk helse kan en oppleve utfordringer med å skape et godt miljø, selv om lærerne har et fokus på å bygge sosialkompetanse og legge til rette for samhandling og trygge relasjoner. Kontaktlæreren sa:

«Klart hvis du har 60% som er syke eller som utrygge, veldig utrygge i utgangspunktet. Så er det vanskeligere å bygge det miljøet» (Kontaktlærer, yrkesfag).

Å få til et godt samspill blant alle elever i en klasse kan være utfordrende når en større andel elever har utfordringer med å delta sosialt. Avdelingslederen fortalte at det er vondt å se de elevene som ikke klarer å hekte seg på sosialt, og påpeker at de gjør mye for å hjelpe elevene i gang og legge til rette for samhandling. Men, i møte med psykisk helse opplever de å komme til et punkt hvor de blir maktesløse i arbeidet. Avdelingslederen sier videre:

«Det blir en litt større utfordring enn bare det å jobbe med klassemiljø.. Du må samarbeide med et behandlingsapparat... (...) Så det er noen elever som vi må liksom og akseptere at det er vanskelig med da» (Avdelingsleder, yrkesfag).

I møte med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse presiserer deltakerne at det ikke «bare» er å jobbe med det sosiale miljøet, men at skolen her må samarbeide med et behandlingsapparat, og samtidig akseptere at noen elever kan ha vansker med å delta i det sosiale miljøet. Pianta (1999) hevder at i møte med elever som får oppfølging fra psykologer, kan skolen ha behov for veiledning av behandleren som kan gi råd om hvilken tilpasning eleven har behov. Skolen kan og ha viktige innspill til behandlere om elevens utvikling i skolen, og hvilke tiltak som er mulige innenfor opplæringen. I møte med elever som har omfattende utfordringer knyttet til psykisk helse opplever en kontaktlærer at egen kompetanse ikke strekker til:

«Der føler jeg kompetansen kommer litt til kort, for hvordan møter jeg en elev som får et panikkanfall, hvordan møter jeg en elev som sier jeg er ensom, hvordan møter jeg en elev som forteller om vold hjemme.» (Kontaktlærer, studieforberedende estetiske fag)

Kontaktlæreren forteller om en følelse av å komme til kort i møte med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse, opplevelse av ensomhet og vold i nære relasjoner. Kontaktlæreren nevner at det ved deres skole er rådgiver og helsesykepleier tilgjengelig for samtaler med elever som har behov

støtte i møte med opplevde utfordringer. Men, i akutte situasjoner kan kontaktlærer oppleve at de ikke er tilgjengelige. Kontaktlærer uttrykte at det derfor er ønskelig med økt kompetanse på området.

4.1.3. Elever som uttrykker at de er ensomme

Avdelingslederne tok opp møte med elever som sier de er ensomme eller opplever av å være ekskludert fra det sosiale miljøet i klassen. Den ene avdelingslederen fortalte at det kan være vondt og ensomt for elever som «bare er bittelitt off» å være en del av en klasse hvor de opplever at de andre elevene har det bra med hverandre. Avdelingslederen forteller videre at elevene har en vei å gå for å lære å ta ansvar for hverandre og bygge solidaritet i klassen:

«Så opplever jeg jo at elever gjerne ser at "hun er ensom", men det er ikke mitt ansvar (...) og det tenker jeg er egentlig ikke bare en utfordring for oss som skole, det er helt sikkert et samfunnsproblem. At en ser på ensomhet som noen andre sitt ansvar og helst den som er ensom»
(Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingsleder opplever at elever legger merke til når medelever er ensomme, men at de tenker det er noen andres ansvar å hjelpe, og at det nok er et samfunnsproblem. I tilfeller hvor elever rapporterer at de føler seg utrygge eller ekskludert forteller avdelingsleder at skolen følger en modell som heter «innblikk». Hen beskriver at modellen brukes for å kartlegge klassemiljøet ved å intervjuer en del av elevene, for å få et sosiometrisk overblikk over klassen som kan tydeliggjøre hvilke faktorer som kan ha negative og positive virkninger på klassemiljøet. Ved en slik kartlegging kan lærerne få innsikt i det sosiale samspillet i klassen; om det foregår for eksempel skjult mobbing og om enkeltelever blir «utestengt» fra det sosiale miljøet. Avdelingslederen legger vekt på at studieretningen i noen grad forsøker å legge til rette for sosiale aktiviteter utenfor skolen for å forebygge ensomhet. Dette på bakgrunn av at elever melder at de har det bra på skolen, men at de er ensomme i helgene og etter skolen. Avdelingslederen reflekterer videre over at elever føler at de ikke har så mye å gjøre utenom skolen, og at de ser på sosiale medier at andre i klassen er sammen. Dette er med på å forsterke følelsen av ensomhet. En av avdelingslederne fortalte at i møte med elever som opplever å være utenfor det sosiale miljøet kan det komme frem at elevene misforstår andre elever og tolker at de ikke vil være med dem, eller er redde for å ta initiativ. Avdelingslederen sa:

«... det er ganske mange ganger at de sjenerte ikke tørr å spørre hverandre (...) Du trenger litt selvtillit for å invitere noen. Alle vil bli invitert, men ingen tørr å invitere» (Avdelingsleder, yrkesfag).

Avdelingslederen sier at det ofte er at de sjenerte ikke tørr å ta initiativ til sosial deltakelse, og at det kreves litt selvtillit for å tørre invitere noen, samtidig ønsker alle å bli invitert. Avdelingslederen forteller at i dialog en til en med elever kan det komme frem at de ønsker å være med hverandre, men at ingen tørr å ta initiativ eller tolket den andre elevens stillhet som at de ønsker være aleine. Når avdelingsleder blir gjort oppmerksom på situasjonen i samtale med elevene, kan det legges til rette for at elevene kan ta kontakt med hverandre og sette ord på egne følelser og opplevelser.

4.2. Hvordan møte elever i overgangen til videregående skole

Enkelte elever kan ha større utfordringer med store overganger; som overgangen fra ungdomstrinnet til videregående skole, enn andre elever. Årsaken til dette forstås ut fra det Bru (2019) forklarer om hvordan eleven vurderer og forholder seg til stressfremkallende situasjoner, som utdypet i kapittel 2.1.1. Enkelte elever kan og ha hatt spesialundervisning eller andre forhold i ungdomstrinnet som den videregående skolen bør være oppmerksom på i forkant av oppstarten på skoleåret slik at skolen kan være forberedt på tilpasninger elever har krav i opplæringen. Det kan av den grunn være behov for overføringsmøter mellom ungdomstrinnet og den videregående skolen før skoleåret begynner. På spørsmål om hvordan lærerne arbeidet med å danne relasjon til eleven i oppstarten av skoleåret fortalte alle kontaktlærerne at det var vanlig på deres skole å ha oppstartsamtale med kontaktelevene deres i løpet av de første dagene eller ukene.

4.2.1. Møte med elever i forkant av oppstarten på videregående skole

Alle deltakerne fikk spørsmål om de var kjent med rutiner for overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående, og om de deltok på overføringsmøter med elever i forkant av oppstart på vgl. Kontaktlærerne ved studiespesialiserende linje hadde sjeldent eller aldri møtt elever før skolestart, og sa at det var avdelingsleder eller rådgivere som hadde ansvar for dette. Alle deltakere ved yrkesfag og estetiske fag ga uttrykk for at det hos dem var vanlig at enkelte elever møtte avdelingsleder, rådgiver og i noen tilfeller kontaktlærer før skolestart. Avdelingslederne fortalte at de har overføringsmøter i forkant av skolestart med elever som søkes inn på det de omtaler som «paragrafer»; eller såkalt individuell vurdering i forkant av oppstart. Årsaken til at elever søkes inn på paragrafer og individuell vurdering kan variere, men det bør være på bakgrunn av en tungtveiende grunn som gjør at eleven ikke har mulighet til å konkurrere om skoleplass basert på karakterer. Det kan for eksempel være fordi eleven på bakgrunn Individuelle opplæringsplaner eller sykdom mangler over halvparten av karakterene fra ungdomsskolen, eller har hatt utfordringer knyttet til fysisk eller psykisk helse som har ført til lavere karaktersnitt enn det eleven tidligere har vist til i ungdomsskolen. En avdelingsleder fortalte at de i overføringsmøtene var interessert i å lære av lærerne som har hatt eleven før med tanke på tilrettelegging, men understreker også at elever i den aldersgruppen er i en modning og «i en prosess»:

«Så det som gjaldt på ungdomsskolen det kan være helt annerledes når de kommer på videregående. Så ja det er nyttig for oss å høre historien, også tenker jeg at vi må finne vår vei sammen med eleven når de begynner her» (Avdelingsleder, yrkesfag).

Avdelingslederen sier at behov elever hadde i ungdomsskolen kan ha endret seg når de begynner i videregående. Dette understrekes også av Mjaavatn og Forstad (2018) som hevder at elever som for eksempel har hatt læringsutfordringer i teorifag på ungdomsskolen kan oppleve økt mestring ved en yrkesfaglig studieretning som kombinerer praksis og teori. Flere elever ser frem til en ny start på videregående hvor de kan få nye venner og bli en del av et nytt miljø. I møte med skolen kan enkelte elever velge å ikke fortelle om tidligere utfordringer, da elev og foresatte ønsker «å starte med blanke ark» forteller to deltakere. Skolen møter da elevene uten informasjon om mulige behov og tilrettelegging eleven kan ha utbytte av. En kontaktlærer sa at å møte med «blanke ark» kan være positivt for noen elever og at de får det lettere når de blir en del av et nytt miljø. Samtidig trekker kontaktlæreren og en avdelingsleder frem at det kan skape utfordringer om elever tilbakeholder informasjon som det senere viser seg at skolen burde fått. Avdelingslederen sa:

«Så den her, blanke ark, nye muligheter (...) Jeg forstår logikken bak det, men du gjør egentlig alle en bjørnetjeneste. Fordi da må eleven igjen komme og oppleve det å ikke strekke til. Istedenfor at du vet det og kan forebygge, så kan alt gå mye bedre enn vi forventer» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingsleder forstår ønsket elever har med å begynne med «blanke ark», men å holde tilbake informasjon kan gjøre oppstarten mer krevende enn nødvendig for elevene. Ved å gi beskjed om utfordringer elever tidligere har hatt kan lærere møte eleven på en bedre måte og sammen med eleven være forberedt. Et eksempel er elever som har blitt utsatt for mobbing i grunnskolen. Idsøe og Idsøe (2018) hevder at elever som har blitt utsatt for mobbing kan streve med negative følger som en konsekvens av dette i årevis. Elever som har opplevd mobbing i grunnskolen og som velger å ikke informere den videregående skolen om dette, kan gå glipp av blant annet viktig støtte fra lærere i videregående skole. Om lærere er informert om tidligere mobbing, kan de tilpasse og være oppmerksomme på, å legge til rette for positive og støttende interaksjoner til nye medelever og lærere .

Elever som opplever angst for uforutsigbarhet kan også ha behov for å møte kontaktlærer i forkant av skolestart for å fjerne mest mulig usikkerhet og legge til rette for en myk overgang:

«Hvis det er snakk om elever som er litt utrygge har jeg blitt spurt om å møte eleven, vise eleven litt rundt på skolen (...)så har de i hvert fall ett kjent ansikt i mengden» (Kontaktlærer, estetiske fag)

Kontaktlærer forteller at hen noen ganger møter elever som er utrygge før første skoledag og gir dem en omvisning på skolen. Eleven vil da ha en kjent person den første dagen. Dette er i overensstemmelse med Øverland og Bru (2018) som hevder at for elever som er engstelige for oppstarten på videregående kan forutsigbarhet i form av møte med skolebygget, kontaktlærer og forklaring på hva som skjer første skoledag være med på å gi eleven en følelse av indre kontroll for det som skal skje, og redusere opplevelsen av stress i forbindelse med oppstarten. For engstelige elever kan det å få beskjed om hvor de skal sitte i klasserommet også være med på å skape trygghet. Kontaktlæreren trekker frem at ved å ha navnelapp på pultene fjerner en at den første vurderingen elevene skal gjøre er hvem de skal sitte sammen med og hvem de er velkommen hos.

Ved studiespesialiserende linje fremkom det i intervjuene at det ikke var vanlig rutine for kontaktlærere å møte elever i forkant av skolestart, verken i form av overføringsmøter eller omvisninger på skolen. På spørsmål om kontaktlærerne hadde erfaring med at skolen samarbeider med ungdomsskole i form av overføringsmøter, sa en kontaktlærer:

«Fra ungdomsskole til videregående, nei. De få gangene jeg har vært med på det så har det vært elever der det har vært spesiell grunn til oppfølging på ett eller annet vis. Og det har ikke vært ofte» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren forklarer at det er sjeldent hen har møtt elever i forkant av skolestart, og at det kun har vært når det har vært behov for ekstra oppfølging. Kontaktlæreren utdyper at det er avdelingsleder eller rådgiver som «er inne i bildet», og at informasjon kan komme uoppfordret fra dem om det er beskjed fra ungdomsskolen hen bør vite. Informasjonen de får i forhold til tilrettelegging omhandler ofte «sånn som du tester deg frem til» slik som dysleksi eller en form for autisme som gjør at de må være observante i forhold til det sosiale forteller begge kontaktlærerne.

2.2.2. Lærerens rolle i møte med elevene

Alle deltakerne snakket om hvilken rolle de har i møte med elevene. Alle kontaktlærerne nevner at dialog med elevene er viktig i deres arbeid med å skape en god relasjon. Avdelingslederne uttrykker at deres oppgave i arbeidet med relasjonsbygging er mer rettet inn mot å støtte lærerne og skape et godt arbeidsmiljø, da de kun treffer elevene en-til-en når det er «spesielle forhold». Den ene avdelingslederen

uttrykte at selv om hen ikke møter elevene i undervisningssituasjoner, er måten avdelingslederen møter lærerne på viktig da stemningen som er mellom ansatte tas med inn i klasserommet. Avdelingslederen hevder at det viktigste for å trygge elevene i oppstarten av videregående skole er måten lærerne fremstår:

«Jeg tenker jo det viktigste av alt er hvordan lærerne oppfører seg (...). At de setter en standard for måten en kommuniserer på og at de fremstår som trygge og varme, det er viktig»
(Avdelingsleder, yrkesfag).

Avdelingslederen påpeker at det viktigste de første dagene er hvordan læreren opptrer og at elevene skal oppleve at skolen er et sted hvor alle behandles med respekt, hvor læreren er en tydelig klasseleder som er tillitsfull og et godt forbilde. Lærerne er ansvarlige for å skape et miljø hvor elevene kan være seg selv i trygge omgivelser sier avdelingslederen. Denne vektleggingen av lærerens rolle støttes av Morin (2020) som hevder at elevenes opplevelse av læreren er viktig for deres trivsel og læring. I arbeidet med relasjonsbygging sier en kontaktlærer at hen forsøker å være bevisst på å lytte til elevene når de forteller om hvordan de har det og opplever hverdagen. Ved å vise støtte og hjelpe elever med å sortere tanker og følelser som preger dem i hverdagen uttrykker kontaktlærer at hen håper elevene vil bli motivert til å fortsette når de opplever motgang:

«Forhåpentligvis da føler(eleven) at jeg var til hjelp, at her fikk du omsorg, her fikk du støtte og her fikk du veiledning til å tørre å gå ut igjen å prøve på nytt» (Kontaktlærer, estetiske fag)

Kontaktlærer uttrykker at ved å vise emosjonell støtte til elevene, er håpet at elevene vil tørre å prøve på nytt når de opplever motgang og utfordringer. Ved å vise støtte og omsorg gjennom fysisk kontakt; som å legge en hånd på skulderen eller gi en klem, opplever og kontaktlærer at det bygges gode relasjoner mellom lærer-elev og mellom elevene. Dette kan legge til rette for positiv lærer-elev relasjon som i følge Drugli (2019) kjennetegnes ved «høy grad nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom» (Drugli, 2019, s.48). Drugli (2019) hevder at anerkjennelse er viktig i relasjonen mellom lærer-elev. Dette kommer og til uttrykk i intervjuene hvor kontaktlærere pratet om at deres første og viktigste jobb er å lære navnene:

«Jeg synes jo det (å lære navnene) er veldig viktig. Det viktigste prinsippet for å få en god tone i klassen det er jo å sørge for at eleven føler seg sett» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Ved å aktivt si navn på elevene i timene, sier kontaktlæreren at hen ønsker å tydeliggjør for elevene at de blir sett. Kontaktlæreren sier at når en elev er borte er det veldig viktig å markere at hen la merke til at eleven ikke var der forrige time. Å vise at de husker hva elevene tidligere har pratet om trekkes frem av flere kontaktlærere som en viktig del av deres arbeid i å bygge relasjon til elevene. En kontaktlærer nevner at etter start samtalen brukes undervisningstidene til å prate med elevene:

«Alt fra hvis jeg overhører de snakker om et tema, så kanskje blir jeg med i samtalen i to minutter før de jobber videre. Det er vel det jeg gjør mest» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren uttrykket at hen tror elevene setter pris på å kunne prate om temaer som ikke alltid er faglige. Ved å lytte og delta i samtaler om elevers interesser utenfor skolen viser også lærer et ønske om å bli kjent med eleven og interesse for det eleven har å si. Den ene avdelingslederen nevner at selv om jobben til lærerne er å være pedagoger i skolen, kan en havne i situasjoner hvor en må veilede og ivareta elever på bakgrunn av hendelser som har funnet sted utenfor skolen:

«Vi er lærere, vi er ikke sosialarbeidere, vi er ikke terapeuter, vi er ikke helsefagarbeidere. Men jeg ser ikke det å bry meg om at en elev er lei seg (...) som å være sosialarbeider» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingsleder uttrykker at lærerne sin oppgave er å være pedagoger, men at det å vise at de bryr seg også er en del av deres jobb, uten at de blir «sosialarbeidere». Negative hendelser og opplevelser tar eleven med seg inn i klasserommet, selv om dette har skjedd på fritiden eller på skoleveien.

Avdelingsleder mener at det fortsatt er deres jobb å ivareta eleven på en god måte, og hjelpe til med å løse konflikter de tar med seg inn i klasserommet. Ved å vise at en bryr seg om forhold utenfor skolen kan en legge til rette for at elevene opplever trygghet og får tillit til læreren.

4.2.3. Oppstartsamtale

Oppstartsamtalen med kontaktelevene kan være med på å danne grunnlaget for relasjonen mellom lærer og elev, og vil for mange elever være første møte og mulighet de har for å blant annet dele med den videregående skolen hvilke opplevelser de har fra ungdomstrinnet og ønsker og mål for den videregående opplæringen. Alle kontaktlærerne sa de gjennomførte oppstartsamtaler med elevene de var kontaktlærere for i løpet av de første ukene. Avdelingsledere og kontaktlærere ved yrkesfag og estetiske fag fortalte at de ved deres studieretninger har avsatt tid for oppstartsamtaler første og andre dagen på vg1. Enkelte inviterte foresatte til den første samtalen. Alle deltakerne uttrykket at de forsøker

å ha en positiv innfallsvinkel i oppstartsamtalet ved å spørre om elevenes interesser og hva de trives med. Samtidig sier flere at i den første samtalen med eleven er det viktig å fange opp faktorer som kan påvirke elevens skolehverdag:

«Første og andre dag har kontaktlærer oppstartsamtaler. Individuelle oppstartsamtaler (...) da er vi veldig interessert i egentlig flere ting men prøver å fange opp de (elever med utfordringer) her tidlig da» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingslederen sier det i oppstartsamtalet er viktig å forsøke å «fange opp» elever som kan ha utfordringer som påvirker deres skolehverdag. Noen elever har i søknaden inn til videregående skole lagt ved meldeskjema som dokumenterer utfordringer de ønsker å informere den videregående skolen om. Lærere kan da i forkant av oppstart få informasjon om elever med behov for tilrettelegging i forbindelse med for eksempel dysleksi, autisme diagnose eller emosjonelle og sosiale vansker. Ved å innhente informasjon om elevens utfordringer tidlig kan lærere raskere tilrettelegge undervisningen til elevenes behov, noe som igjen kan være med å gi elevene en bedre oppstart. Den ene kontaktlæreren uttrykker at det for hen er viktig å lytte å ta seg tid til elevene i samtalen, og være åpen for at eleven kan styre samtalen dit de ønsker:

«Hvis de får et spørsmål så er det jo ofte at de svarer litt kort. Å da prøve å tørre å sitte litt i stillhet, mens de får tid til å tenke seg om» (Kontaktlærer, estetiske fag)

Kontaktlæreren påpeker at elever kan svare litt kort når de får spørsmål, og at en kan prøve å gi rom for at elevene kan få tid til å tenke. På denne måten kan eleven oppleve at det er rom for å prate om det de opplever som viktig «akkurat nå», samtidig som at kontaktlæreren viser at hen tar seg tid til å lytte til eleven. En slik tilnærming til samtale som kontaktlæreren beskriver legger til rette for at læreren uttrykker emosjonell støtte overfor eleven.

Ved studiespesialiserende linje forteller kontaktlærerne at de har faste skjema de går gjennom med elevene i oppstarten av vg1 hvor de blant annet ønsker å høre om elevenes opplevelse av ungdomsskolen og deres forventninger til videregående opplæring. En kontaktlærer forteller at elevene hen er kontaktlærer for, får utdelt en mal for samtalen i forkant slik at de kan forberede seg:

«Noen skriver veldig mye på den, noen skriver bare korte setninger, men legger gjerne mer ut i samtalen (...)noen trekker frem at de synes det har vært vanskelig å få venner tidligere, eller de føler på å være ensom» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren forteller at det varierer hvor mye elevene skriver på skjemaet de tar med seg, og hvor mye de deler i samtalen. Ved å dele ut skjema i forkant av samtalen legger kontaktlæreren til rette for at eleven får tid til å forberede seg på hva de ønsker å si. Dette kan være med på å skape forutsigbarhet og trygghet i møte med en ny lærer.

4.2.4. utfordringer knyttet til relasjonsbygging

Alle kontaktlærerne ble spurt om det var faktorer som kunne gjøre relasjonsbyggingen mellom lærer-elev utfordrende. Deltakere fra studiespesialiserende linje trakk fram utfordringer med hensyn til elevenes opplevelse av læreren og at det kanskje ikke er alle elever en hadde kjemi med, og at forholdet da først og fremst omhandlet det faglige. Den ene kontaktlæreren nevnte og i en annen sammenheng at antall lærere elevene har å forholde seg til kan påvirke relasjonsbyggingen. Ved yrkesfag og estetiske fag var deltakerne i hovedsak opptatt av utfordringer knyttet til relasjonsbygging på grunn av forhold ved elevene; som tidligere skoleerfaringer og psykiske helse. En kontaktlærer fra yrkesfag sa:

«Bakgrunn eller tidligere opplevelser på skole. At de rett og slett ikke har tillit til skole eller voksne, det er det vanskeligste» (Kontaktlærer, yrkesfag).

Tidligere negative opplevelser kan føre til at elever ikke har tillit til skolen eller voksne forteller kontaktlæreren. Drugli (2019) viser til sammenheng mellom elever som i barneskolen har hatt negative relasjon til lærer grunnet vanskelig temperament, og negative relasjoner til lærere i ungdomsårene. Elevene som har dårlige opplevelser knyttet til skole er og kanskje de elevene som har behov for mest trygghet, slik at de kan få positive assosiasjoner til skolen og tillit til lærerne som møter dem. I møte med elever som har mangel på tillit, opplever en kontaktlærer at egen kapasitet blir redusert, da en blir mer bevisst hvordan en selv er og bruker energi på det. Kontaktlærer forteller at hen føler seg mer sikker i relasjonen om hen og eleven «er på lag».

For å ha mulighet til å følge opp elevene utover undervisningen, har kontaktlærerne behov for avsatt tid til dette arbeidet. Det kommer frem fra deltakerne ved estetiske fag at de ved vg1 er to kontaktlærere fordelt på 30 elever, og på vg2 og vg3; en kontaktlærer på 30 elever etter at det er blitt

gjort kutt i kontaktlærerstillinger. En kontaktlærer trekker frem at mangel på tid til å følge opp kontaktelevene kan være en utfordring i arbeidet med relasjonsbygging:

«Med mer tid så kunne vi jo blitt bedre kjent, og vi kunne hatt tid til å snakke mer og oppleve ting i mye større grad enn det vi kan nå» (Kontaktlærer, estetiske fag).

Kontaktlæreren sier at med mer tid kan de bli bedre kjent med elevene og oppleve mer sammen. Kontaktlæreren nevner og at med mer tid kunne lærere og elever brukt tid på «å ha det kjekt», og ikke bare arbeide med læreplan mål. En avdelingsleder vektlegger det samme og forteller at kontaktlærerne på skolen ønsker mer tid til aktiviteter som kan være positive for det sosiale miljøet.

To kontaktlærere trekker frem at i arbeidet med å skape relasjoner til elever, kan lærerens personlighet, tidligere erfaringer og humør påvirke relasjonen til elevene. En kontaktlærer fortalte at noen elever treffer hen ikke «helt tonen» med i forhold til humor, og hevder det er en lærersvakhhet å være litt sarkastisk av og til:

«...noen elever er lettere å fleipe med og kommunisere med på mange vis, noen må du være litt mer påpasselig med hva du sier...t» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren forteller at noen elever kan det være lettere å ha en humoristisk tone med, mens andre elever må du være oppmerksom på hvordan du formulerer deg.

4.3. Tiltak for å skape et godt sosialt miljø

Dette kapittelet ser på deltakernes erfaringer og synspunkt med hvordan det arbeides med det sosiale miljøet i oppstarten av vg1. Delkapittel 4.3.1. vil trekke frem ulikhetene som kom frem mellom studieretningene med hensyn til hva de mente var viktig i arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elevene.

Alle deltakerne fikk spørsmål om hvordan den første uken på vg1 blir gjennomført ved deres skole. De fleste deltakerne understreket at arbeidet med å skape et godt sosialt miljø var et felles ansvar blant alle lærerne den første uken; uansett fag. Ved studiespesialiserende linje ga kontaktlærerne uttrykk for at det var vanlig at alle faglærerne den første uken la opp undervisningen slik at elevene skulle bli kjent, og at de hadde ulike aktiviteter for elevene. Ved yrkesfag og estetiske fag hadde det tidligere år i hovedsak vært kontaktlærers ansvar å arbeide med det sosiale miljøet men det var nylig blitt et felles ansvar blant alle lærerne. En kontaktlærer sa:

«Akkurat den første uken er det sånn skolestartuke så da er det en del felles ting som skjer på skolen. Og faglærere i alle fag skal jobbe med klassemiljøet» (Kontaktlærer, yrkesfag).

Den første uken omtales som en «skolestart uke» hvor det er felles aktiviteter på skolen, og alle faglærerne skal arbeide med klassemiljøet. Ved å fordele ansvaret for sosiale aktiviteter på alle lærerne den første uken, fortalte en kontaktlærer at de fikk bedre tid til å gjennomføre oppstartsamtaler, noe som opplevdes som positivt for kontaktlærerne. Elevene fikk på denne måten tilbragt mer tid sammen til å bli kjent, istedenfor at de dro hjem når de var ferdige med sin samtale; slik det hadde vært tidligere, fortalte kontaktlæreren.

Ved å skape rammer for aktiviteter hvor elever skal prate sammen kan en redusere engstelse, da det for noen elever kan være vanskelig å si noe i møte med nye mennesker hevder en kontaktlærer. Flere kontaktlærere fortalte at formålet med aktivitetene de la til rette for i oppstarten var at det skulle være naturlig for elevene å prate sammen. Ved studiespesialiserende linje fortalte kontaktlær om ulike «lekkbetonte» aktiviteter kroppsøvlingslærere la til rette for den første uken, slik som sandvolley, kanonball, stafetter og ordleker. Kontaktlærer ved studiespesialiserende linje fortalte og om sosiale aktiviteter hen la opp til i undervisningen den første tiden:

«Da har vi for eksempel speed-dating (...) brettspill (...), i hvert fall en aktivitet hvor de er nødt til å snakke litt sammen og bruke seg selv» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlærerne ved studiespesialiserende linje sa også at det i noen fag er enklere å legge til rette for bli-kjent aktiviteter enn i andre fag. For eksempel i språkfag hvor fagplanene i stor grad krever at elever er muntlig aktive og har dialog kan dette arbeidet være lettere forteller kontaktlæreren. Ved yrkesfag sier kontaktlærer at det er naturlig å planlegge og gjennomføre aktiviteter som har til formål å skape et godt sosialt miljø fra start av, da elevene i programfagene skal øve seg på å være kollegaer ved å gjennomføre praktisk arbeid på verksted i grupper. I tillegg viser kontaktlæreren til turer i naturen og lokalmiljøet som legger til rette for at elevene kan bli kjent i andre omgivelser enn innenfor skolebygget og i pedagogiske opplegg hvor målet er at elevene skal bli kjent. Hvilke aktiviteter og tiltak som skaper best forutsetninger for at alle elever skal bli trygge og kjent i det nye sosiale miljøet kan det være vanskelig å gi et fasitsvar på uttrykker en avdelingsleder:

«Dette er jo noe vi opplever som utfordrende, det er ikke så lett å være skråsikker på hvordan en skal gjøre en god skolestart» (Avdelingsleder, yrkesfag).

Hvordan en skal skape en god skolestart for alle elever kan oppleves som utfordrende forteller avdelingsleder. Avdelingslederen forteller at de har benyttet seg av ulike programmer for å legge til rette for at elevene skal bli kjent og trygge på hverandre, som blant annet makkerskap mellom elevene. Bruk av VIP-makkerskap i oppstarten av vg1. Ble nevnt av flere deltakere fra yrkesfag og estetiske fag. Metoden VIP-makkerskap ble beskrevet slik av en avdelingsleder:

«Så de er makkere, makkerpar på to. Så er to makkerpar en gruppe. Også rullerer du, så målet er at alle elver skal ha hatt alle andre som makker» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingsleder forklarer at i VIP-modellen er to elever et makkerpar, som er satt sammen med et annet makkerpar og danner en gruppe på fire. Denne gruppen rulleres på hver tredje uke de første månedene i vg1, slik at alle elever skal ha vært på gruppe sammen, forklarer en kontaktlærer. Ved å sette dem i grupper og rullere på gruppesammensetningen kan det skape gode vilkår for at alle elevene skal bli kjent og trygge på hverandre. En kontaktlærer forklarte at det i VIP-makkerskapet er klare rutiner for hvordan elevene skal være «kollegaer» å ta ansvar for hverandre; om en i gruppen er borte en dag skal de sende melding å spørre hvordan det går og om de kommer på skolen. VIP-makkerskap legger ansvaret for å skape relasjoner på læreren presiserer kontaktlæreren.

Ved studiespesialiserende linje fortalte den ene kontaktlæreren at kontaktelevgruppen på 15 elever er rammen for at elevene blir kjent. Hen tror at for elevene kan det være en stor trygghet å bli tatt inn i en «gjeng» fra starten. En annen kontaktlærer forteller at de forsøker å splitte elever som er venner fra ungdomsskolen når de lager klasser for å unngå mindre grupperinger. Dette kan føre til at elever uttrykker at de ønsker å bytte klasser i oppstarten:

«Og sporadisk så har vi jo elever som ønsker å bytte klasse på grunn av at det er en eller annen kamerat som går der. Og da prøver vi av og til å rett og slett være litt treige i prosessen» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren forteller at de forsøker å bruke lang tid på prosessen når elever spør om å bytte klasser. Bakgrunnen for å bruke lengre tid forteller kontaktlæreren er at det viser seg ofte at når elevene får tilbud om å bytte etter noen dager, så ønsker ikke elevene å bytte klasse lenger, da de har fått nye

venner. At elever ikke vil bytte klasse etter noen dager kan indikere at bli-kjent aktivitetene fungerer, og skaper gode forhold for trivsel og nye vennskap.

Kontaktlærerne ved studiespesialiserende linje nevnte ofte at de arbeidet med relasjonsbygging med tanke på læringsmiljøet for alle elever. For å bygge relasjoner i klassen forteller kontaktlærerne at de aktivt bruker samarbeid og gruppeoppgaver i undervisningen. Den ene kontaktlæreren sier at hen er glad i et muntlig klasserom, og ved å ha elever plassert i grupper skapes det gode vilkår for sosial samhandling:

«Veldig glad for at vi bruker gruppene da. At de sitter ofte i gruppene på 4 eller 6, så har vi mye diskusjon» (Kontaktlærer, studiespesialiserende linje).

Kontaktlæreren legger opp til å bruke dialog i sin undervisning som legger til rette for sosial samhandling og diskusjon mellom elevene. Bruk av grupper trekkes også frem av en annen kontaktlærer, som forteller at hen ofte ruller på hvem elevene samarbeider med. Kontaktlæreren mener dette kan være forebyggende for at elevene i mindre grad vil samarbeide kun med venner. Elevene blir på denne måten i større grad utfordret til å prøve å arbeide og sitte sammen med flere medelever. Ved å skifte gruppesammensetningen uttrykker kontaktlæreren at elevene og vil akseptere de nye gruppene da dette kun er for en kort tidsperiode. Kontaktlærer opplever at elevene da i mindre grad argumenterer for hvorfor de vil arbeide med den ene eller den andre. En annen kontaktlærer uttrykker at å legge til rette for at elevene får trene på å forholde seg til flere er viktig med tanke på senere utdanning og yrkeslivet. I timer hvor elever blandes på tvers av klasser kan elevene arbeide med å strekke seg utenfor komfortsonen og trene på å forholde seg til medelever de ikke kjenner så godt. Kontaktlæreren reflekterer over at dette kan være med på å skape en større trygghet blant elevene på skolen, da elevene i større grad vet hvem de andre er.

Avdelingslederen ved studieretningen estetiske fag fortalte at deres skole la til rette for at elevene skulle bli kjent på tvers av klasser og studieretninger, for å skape muligheter for å møte andre elever utenfor den «vanlige» klassen:

«Vi har for eksempel laget timeplan og oppretter plasser med tanke på å bygge ned skiller mellom etasjer og mellom ulike klasser. (...) Og der har vi blandet slik at de er med andre enn de de vanligvis er med.» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingslederen sier de på systemnivå har laget timeplaner med tanke på å bygge ned skiller mellom klassene, og legge til rette for at elever kan bli kjent på tvers av trinn. Avdelingsleder utdyper at det kan skape noen dilemma ved å blande klasser, da noen begynner på videregående med et ønske om å treffe likesinnede, mens andre bryr seg kanskje litt mindre om hvem de går med, og andre igjen kan synes det er dumt å «pulverisere» den tiden de kunne brukt sammen med klassen. Det kan da bli et dilemma om det har positive eller negative innvirkninger på å blande klasser i fag og andre aktiviteter. Samtidig kan det å legge til rette for at elever kan få flere relasjoner utenfor klassen føre til at elever møter «likesinnede» ved andre studieretninger enn den de selv går på. Begge avdelingslederne ved den ene skolen fortalte at hele skolen har avsatt tid hver uke hvor alle elever og lærere har fritime samtidig for å skape en felles sosial arena for hele skolen. Den ene avdelingslederen beskrev hvilke aktiviteter elevene kunne delta på:

«...det kan være badminton turnering, det kan være strikkeklubb, det er boksirkel, det er spilledag. Så det er ulike aktiviteter (...)og det er åpent for alle» (Avdelingsleder, estetiske fag).

Avdelingsleder sier det i fritimen arrangeres ulike aktiviteter elever kan delta på. Dette tiltaket legger til rette for et sosialt miljø utenfor klasserommet hvor elever kan bli kjent på tvers av klasser og studieretninger, og kanskje kan møte flere elever med samme interesser.

4.3.1 Å skape gode relasjoner mellom elevene

Kontaktlærerne ved studiespesialiserende linje fremhevet at relasjoner mellom elever var viktig for å skape et muntlig læringsmiljø som alle elevene ville ha utbytte av. Kontaktlærere fra yrkesfag og estetiske fag hevdet at trygge relasjoner mellom elevene er grunnleggende for elevens utvikling og trivsel, og at dette videre påvirker enkeltelevens mulighet til å lære. Den ene kontaktlæreren ved yrkesfag presiserte:

«Det vet vi i likhet med sosialt miljø, generelt at (relasjoner mellom elevene) må ligge i bunn. De må være trygge, de må ha et vist antall trygge relasjoner før på en måte alt annet får plass» (Kontaktlærer, yrkesfag).

Kontaktlæreren uttrykker at elevene må ha noen trygge relasjoner i det sosiale miljøet for at «alt annet får plass». Læreren kan være en voksen eleven har en trygg relasjon til i det sosiale miljøet, men elevene kan også ha behov for trygge relasjoner blant medelever. Øverland og Bru (2018) understreker denne betydningen av relasjoner til medelever og hevder at for engstelige elever vil det å ha trygge relasjoner

til medelever være avgjørende for at de skal våge å utfordre seg sosialt. En kontaktlærer uttrykker at for elever som opplever angst kan det være godt at det er en åpenhet i klassen om det som er vanskelig:

«Hvis det er mer åpenhet for at dette vet vi, og det er ikke så farlig når det skjer, at man normaliserer det litt. Det er en viss fare for det og selvfølgelig, men at da slipper man kanskje å holde seg hjemme fordi man er redd for at man skal få ett anfall» (Kontaktlærer, estetiske fag).

Kontaktlæreren sier at dersom det er åpenhet om angst og at elever kan oppleve angstanfall, kan det kanskje forhindre at elever holder seg hjemme i frykt for å få angstanfall på skolen. Kontaktlærer nevner og at det er en viss fare med slik åpenhet, uten å utdype dette videre. Øverland og Bru (2018) hevder at elever med angstsymptomer ofte vil unngå situasjoner hvor de kan føle at angsten tar overhånd. Medelever som uttrykker støtte og tiltro til at elever kan håndtere læringsutfordringer vil være viktig for at enkelte elever skal lære å håndtere situasjoner som presentasjoner uten at de opplever ubehagelige emosjoner (Øverland & Bru, 2018).

5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn i analysen opp mot relevant teori som blant annet er presentert i kapittel 2, for å besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer og synspunkt har lærere og avdelingsledere i arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole?* Drøftingen er konsentrert om tematikkene: i) Enighet om betydningen av det sosiale miljøet, ii) Ny utfordringer med hensyn til arbeidet i det sosiale miljøet, og iii) Lærerrollen og arbeidet med det sosiale miljøet

5.1. Enighet om betydningen av det sosiale miljøet

Jeg ønsket å finne ut hvilken betydning lærere og avdelingsledere erfarte at et godt sosialt miljø hadde for elevenes deltakelse og læring i oppstarten av videregående skole. Frostad og Mjaavatn (2018) finner at elever ved yrkesfag og studieforbereende linje har ulik opplevelse av motivasjon, trivsel og lærerstøtte i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. På bakgrunn av denne studien var det ønskelig å se på hva lærerne ved de ulike studieretningene erfarte med hensyn til betydningen av et godt sosialt miljø.

I analysen kom det frem at alle deltakerne uavhengig av studieretning vektla at det sosiale miljøet hadde stor betydning for elevenes trivsel i videregående skole, og at trygghet og trivsel må ligge til grunn for å skape rom for læring. Arbeidet med det sosiale miljøet var noe alle deltakerne så på som en del av lærerarbeidet. Dette viser at alle deltakerne har en tanke om hvor viktig det er at elevene har det godt på skolen og hvordan det sosiale miljøet påvirker elevenes deltakelse og læring. Erfaringene til deltakerne i denne studien er således i tråd med Patrick et al. (2007) som finner at det er stor sammenheng mellom det sosiale miljøet og elevenes deltakelse.

Analysen viser at det ikke bare var kontaktlærerne som hadde ansvar for arbeidet med det sosiale miljøet i oppstarten på vg1, men alle faglærerne. Frostad og Mjaavatn (2018) finner i deres studie «Fra ungdomsskole til videregående skole, hvordan opplever elevene overgangen?» at elever opplevde det sosiale miljøet på vg1. bedre enn hva de forventet da de gikk på 10. trinn. Det er verdt å nevne at Frostad og Mjaavatn ikke finner noen signifikante forskjeller i elevenes opplevelse av det sosiale miljøet ved de ulike studieretningene. Dette kan støttes opp av denne studiens funn, at alle lærerne uavhengig av studieretning og undervisningsfag var oppmerksom på, og arbeidet med det sosiale miljøet på vg1.

Det kom frem i analysen at overgangen mellom ungdomsskolen til videregående er den mest krevende overgangen i livet for alle elever. Dette støtter opp om teori lagt frem i kapittel 2.1 hvor Havik (2018) uttrykker at overganger er kritiske for alle elever. Analysen viser at deltakerne er oppmerksomme på at

overgangen til videregående skole er betydningsfull for alle elever, og at det i oppstarten av skoleåret på vg1 bør legges til rette for at elevene blir kjent med hverandre og at det skapes en «vi følelse» som har betydning for det sosiale miljøet.

Samtidig som analysen viser at alle deltakerne er opptatt av hvordan de møter elevene med oppstartsamtaler og sosiale aktiviteter de første ukene på vg1, er det forskjeller med hensyn til om deltakerne møter elever i forkant av skolestart ved den videregående skole. Studiespesialiserende linje uttrykker at de aldri eller kun en sjelden gang har møtt elever i forkant av skolestart. Representantene fra yrkesfag og estetiske fag forteller derimot at de har møter med enkeltelever som har behov for det i forkant av skolestart. Dette kan kanskje forklares med ulike rutiner ved skolene, eller om det viser seg at flere elever som søkes inn til yrkesfagslinjer og estetiske fag kommer inn på paragrafer for individuell vurdering; slik at skolene allerede før sommeren er informert om elever som kan ha behov for å møte skolen og ansatte i forkant av skolestart.

5.1.1. Deltakernes erfaringer om viktigheten av et godt sosialt miljø

På samme tid som alle deltakerne erfarte at det sosiale miljøet hadde stor betydning for elevenes trivsel, var det ulik oppfattelse av hva som var viktig i det sosiale miljøet og individuelle elevfaktorer som kunne påvirke arbeidet med det sosiale miljøet.

Analysen viser at deltakerne fra yrkesfag og estetiske fag løftet frem at det sosiale miljøet var viktig for elevenes motivasjon, og da spesielt for elevene som i utgangspunktet hadde lav motivasjon når de begynte på videregående skole. Deltakerne herfra uttrykte også at elevenes opplevelse av det sosiale miljøet var viktig for deres utvikling, læring og trivsel. Frostad og Mjaavatn (2018) finner at elever på yrkesfag trives med en undervisning som trekker paralleller mellom teori og sosial praksis, og er langt mer motivert enn elever på studieforbereende linje. En slik tilnærming til undervisningen uttrykte yrkesfaglig studieretning at var viktig for elevene da de må være i faglig og sosiale utvikling samtidig, da elevene skal lære å være kollegaer for hverandre og kunne fungere sammen i et arbeidsmiljø.

Deltakerne fra studiespesialiserende linje presiserte at trygghet i det sosiale miljøet var viktig for elevenes trivsel og deltakelse, og ga i større grad uttrykk for at det sosiale miljøet påvirket elevenes læringsutbytte, og at et godt sosialt miljø skapes ut fra læringsaktiviteter hvor eleven skal kunne samarbeide med alle medelever. Dette kan indikere at lærerne ved studiespesialiserende linjer vektlegger elevenes læringsutbytte i det sosiale miljøet. Det omtaltes ved denne studieretningen i liten grad faktorer hos den enkelte elev som kunne påvirke elevens opplevelse av det sosiale miljøet. Dette

kan kanskje indikere at lærerne ved studiespesialiserende linje i mindre grad utøver emosjonell støtte til elevene men vektlegger å vise det Bru (2019) i kapittel 2.1. omtaler som instrumentell støtte; hvor læreren støtter eleven gjennom faglig hjelp og undervisning. Dette underbygger i så fall opp om Frostad og Mjaavatns (2018) funn om at elever ved studieforberedende linje opplever nedgang i emosjonell støtte fra lærerne på vg1 sammenlignet med den emosjonelle støtten elevene fikk på 10. trinn.

5.1.2. Er det sosiale miljøet viktig for alle elever?

Det kommer frem i analysen at avdelingslederne hevder at det sosiale miljøet ikke har like stor betydning for alle elevene. De sier at noen elever klarer seg uansett og at de har venner utenfor klassen eller et faglige mål de arbeider for. Her kan det være grunn til å stille spørsmål om hvorfor dette ble uttalt fra avdelingsledere, men ikke kontaktlærere som til motsetning sier de er ansvarlige for å legge til rette for at alle elevene skal bli kjent med hverandre.

Elever som gir uttrykk for at det sosiale miljøet på skolen i liten grad påvirker dem kan det argumenteres for i mindre grad blir en del av klassens fellesskap. På bakgrunn av uttalelsen om at det sosiale miljøet er viktig for alle elever, er det og viktig å tenke på hvilken rolle elevene som «klarer seg uansett» kan ha i det sosiale miljøet. Premo et al. (2018) hevder at bedre samarbeidsegenskaper vises mellom venner enn ukjente, og at elever ikke arbeider godt sammen kun fordi de er plassert sammen. Kvaliteten på vennskapet er her en viktig faktor. Dette viser at selv om elever har venner utenfor skolen, kan vennskap og relasjoner til medelever i skolen ha betydning for deres samarbeid og læringsutbytte.

Elever som en kan anta «klarer seg uansett» har også behov for å bli sett og oppleve tilhørighet til skolen. Havik (2018) uttrykker at for elever vil det å oppleve sosial tilhørighet i skolen være forebyggende for at elever havner i dårlige miljøer og med tanke på frafall. Det kan derfor være viktig å være oppmerksom på de elevene som er mindre deltakende i det sosiale miljøet. Dette støttes og opp i analysen hvor det kommer frem at deltakerne erfarer at et godt sosialt miljø kan være forebyggende for frafall i videregående skole

5.2. Nye utfordringer med hensyn til arbeidet i det sosiale miljøet

Problemer slik som frafall får stor politisk oppmerksomhet og kan føre til en forventning om at læreren skal løse og bli holdt ansvarlig for elevenes mulighet for gjennomføring av videregående opplæring. Samtidig kommer det frem i analysen at noen elever velger å slutte på videregående skole av årsaker knyttet til psykiske helse som gjør det vanskelig å være elev. I intervjuene ble det ikke stilt spørsmål

om psykisk helse, kun om deltakerne hadde rutiner for å kartlegge elever som kunne ha utfordringer med sosial samhandling. Deltakerne ved studiespesialiserende linje nevnte at de kunne få informasjon om elever med diagnoser innenfor autismespekteret. Deltakerne ved yrkesfag og estetiske fag trakk frem elever som kunne ha utfordringer med deltakelse i det sosiale miljøet på bakgrunn av utfordringer med psykiske helse; som for eksempel angst og depressive tanker. Dette kan indikere at tematikk relatert til psykisk helse ligger lenger fremme i bevisstheten ved yrkesfag og estetiske fag enn blant deltakere fra studiespesialiserende linje.

Slik det kommer frem av Ungdata (2019) i kapittel 2.4. rapporterer flere elever enn før om utfordringer i forbindelse med psykisk helse. Økningen i antall elever som rapporterer om psykiske helseplager; slik som angst og depresjon, skaper nye utfordringer i skolen, både med tanke på oppfølging av enkelteleven og arbeidet med det sosiale miljøet i klassen. Det er tydelig i analysen at dette påvirker lærerens arbeid i møte med elevmangfoldet.

Det kommer frem i analysen at om et flertall elever i en klasse har skolevegringsproblematikk eller utfordringer knyttet til psykisk helse kan en oppleve utfordringer med å skape et godt miljø, selv om det arbeides med sosialkompetanse, samhandling og det å skape trygge relasjoner. Bru og Tvedt (2019) viser til Dalen (2014) som hevder det er indikasjoner på at «jo flere jenter det er i en klasse, jo mer psykiske belastninger rapporterer disse jentene, noe som kan tolkes i retning av at jenter har en tendens til å forsterke hverandres opplevelser av press og stress» (Tvedt & Bru, 2019, s.58). Dette kan indikere at skoleklasser som er overrepresentert med jenter i større grad kan ha utfordringer med samspillet i det sosiale miljøet, på bakgrunn av problematikk knyttet til psykisk helse.

Analysen viser at studiespesialiserende i liten grad omtalte møter med utfordringer knyttet til psykisk helse. De nevnte heller ikke samarbeid med behandlingsapparat som ble nevnt av de andre studieretningene. På bakgrunn av økningen elever som rapporterer utfordringer med psykisk helse (Bakken, 2019) er det vanskelig å tro at det ikke er elever som opplever angst og depresjon ved studiespesialiserende. Mindre opplevd emosjonell støtte fra lærerne ved studieforberedende linje som Mjaavatn og Frostad (2018) viser til kan kanskje være en årsak til at elever i mindre grad forteller lærere ved studiespesialiserende om deres psykiske helse. Elevgruppene på studiespesialiserende linjer består som regel også av et høyere antall elever enn elevgruppene på yrkesfag, noe som gjør at en kan stilles spørsmål ved om det er enklere for elever med psykiske helseutfordringer å «gå under radaren» i større klasser, og at læreren ikke har like stor mulighet til å fange dem opp om de har få timer i uken med elevene.

5.2.1. Å støtte enkelteleven i det sosiale miljøet

Lærere kan ha gode verktøy for å møte og tilrettelegge for et godt sosialt miljø, men i analysen kommer det frem at det ikke nødvendigvis er slik at tiltakene fungerer for alle elevene i møte med psykisk helse. Elever med utfordringer som bekymring, angst og depresjon kan ha behov for tettere oppfølging i skolen om deres utfordringer går ut over skolehverdagen. Ifølge Bru (2016) vil det for sårbare elever være særlig viktig med en god og trygg relasjon til lærer. For å skape en god relasjon til elevene vil det i samspillet være viktig at læreren kjenner eleven og gir støtte ved behov, samt viser aksept og varme.

Det kommer frem i analysen at deltakerne er oppmerksomme på hvordan de møter elevene, og uttrykker at det viktigste i oppstarten av vg1 er at lærerne og skolens ansatte går frem som gode forbilder og fremstår som trygge voksne som elevene får tillit til. Dette innebærer at lærerne er oppmerksom på hvordan de kommuniserer med elevene og arbeider for å skape en god relasjon og evner å vise sosial støtte i møte med elevene (Drugli, 2019). Det understrekes i analysen at å bry seg om elevene ikke gjør lærerne sosialarbeidere, men er en del av lærerarbeidet. Samtidig viser analysen at deltakerne opplever at de ikke strekker til i møte med elever som har omfattende vansker med psykisk helse. Det kommer frem at mangel på kompetanse på hvordan en skal møte elever som forteller om depresjon og selvmordstanker kan oppleves som utfordrende for kontaktlærerne.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) viser at den mest gjentakende begrunnelsen for hvorfor deltakerne ville bli lærere var et ønske om å arbeide med barn og ungdom, bidra til deres utvikling og være en voksenperson som er til stede og skaper mestringfølelse hos den enkelte, samt skape et fellesskap i klasserommet. Det relasjonelle spiller dermed en viktig rolle for hvorfor lærerne søker seg til yrket. Dette kan kanskje begrunne hvorfor deltakerne i studien opplever at kompetansen ikke strekker til og at de kommer til kort i møte med elever som har utfordringer knyttet til psykisk helse. Lærere kan her oppleve å havne i et dilemma mellom ønsket om å hjelpe og bry seg om eleven, og det å sette grenser for hva som inngår i deres rolle. Ekspertgruppe om lærerrollen (2016) presiserer at dette skaper behov for flere profesjoner i skolen, slik at læreren får fokusere på undervisning og opplæring.

Elever som har sammensatte problemer med psykisk helse vil ha behov for tettere oppfølging i skolen. Slik oppfølging kan kreve mye tid av kontaktlærer og kan stille krav til at læreren skal håndtere komplekse sosiale utfordringer som krever spesialkompetanse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Læreren kan og oppleve å havne i situasjoner hvor elever med psykiske helseutfordringer har behov for akutt hjelp slik det kommer frem i analysen. At skolen da tilbyr et utvidet støtteapparat med

helsesykepleier og rådgivere som kan møte elever med større utfordringer kan være viktig både for elev og lærer. I møte med elever med psykisk helseproblematikk vil det kunne være behov for samarbeid med instanser utenfor skolen som psykologer og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT). Drugli (2019) viser til egen studie hvor lærere opplevde å få lite konkret støtte fra psykologer og PPT i møte med elever med psykiske helseutfordringer. Pianta (1999) uttrykker at psykologer må anerkjenne skolens rolle og hvordan arbeid i skolen kan påvirke og hjelpe i behandlingen av elever med psykiske helseutfordringer. Psykologer har ikke nødvendigvis den pedagogiske erfaringen og forståelse for skolesystemet og de rammene skolen må forholde seg til i opplæringen.

Ved å legge til rette for samarbeid med «teamet rundt» eleven; med både elev, skole, foresatte og behandler kan det skape økt forståelse for hvordan person og miljøfaktorer påvirker elevens utvikling slik det kommer frem av i Bronfenbrenners teori om økologisk utvikling i kapittel 2.2.1. Dette kan skape økt forståelse for hva som kan påvirke elevens opplevelser av situasjoner i skolen, og hvilke tiltak som kan forsøkes for å redusere elevers stressorer i det sosiale miljøet. Slik det kommer frem i kapittel 2.1.1. av Bru (2019) vil det i denne eksponeringen være viktig at eleven har en trygg relasjon til lærer, og at lærer uttrykker positiv forventning om at eleven kan møte krevende situasjoner. Lærerne kan da i samarbeid med behandler få veiledning om hvordan de sammen med elev kan møte utfordringene og øve på å håndtere dem. På denne måten kan kanskje eleven i større grad mestre deltakelse i det sosiale miljøet.

5.3. Lærerrollen og arbeidet med det sosiale miljøet

Studien viser at det er ulikheter mellom studieretningene med hensyn til hva de vektlegger i lærerrollen. I analysen kommer det frem at det ved studiespesialiserende linje hovedsakelig er i undervisningssituasjoner læreren møter og arbeider med relasjoner til elevene. Det sosiale miljøet og relasjonene utvikles her gjennom dialog, samarbeid og deltakelse i læringsaktiviteter. Denne tilnærmingen til lærerrollen gjenspeiler det Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) uttrykker er kjernen i lærerrollen som «først og fremst er undervisning og opplæring» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 32). Denne studien viser samtidig at det er forhold i skolen som gjør lærerrollen i dag mer kompleks, og det er flere forventinger og krav til lærerrollen utover det å gjennomføre god undervisning. Dette kommer også frem i undersøkelsen gjennomført av Ekspertgruppen om lærerrollen (2016) som viser til at lærerrollen har endret seg og at lærerens relasjonskompetanse er viktigere nå enn tidligere. Flere ulikheter i elevgruppen kan kreve mer tid av læreren til å følge opp enkelteleven, og påvirke arbeidet med det sosiale miljøet kommer det frem i analysen.

De nye forventningene til hva som er lærerens ansvar i møte med elevene krever at læreren får avsatt nok tid til å følge opp enkelteleven. Tid er og grunnleggende i arbeidet med relasjonsbygging slik det

kommer frem av Pianta (1999) i kapittel 2.3. Mangel på tid til å følge opp elevene, og et ønske om mer tid til å bli kjent med elevene og arbeide med det sosiale miljøet trekkes frem av deltakere i denne studien. For å ha mulighet til å følge opp elevene utover undervisningen har kontaktlærerne behov for avsatt tid til dette arbeidet. Kontaktlærere i videregående skole får i dag redusert årsrammen for undervisning med minimum 28,5/38* årsrammetimer (Kommunesektorens organisasjon, n.d., s.5). På bakgrunn av at det i denne studien kommer frem at kontaktlærerne ønsker mer tid til å følge opp elevene, og med tanke på økt antall ungdom som melder om psykiske helseutfordringer (Bakken, 2019) er det grunn til å stille spørsmål om ressursen som nå er satt av til oppfølging av enkeltelever er nok for det ansvaret som ligger til kontaktlærerrollen i dag.

Det er og grunn til å stille spørsmål om mer tid med elevene gir læreren i videregående skole større mulighet til å vise både faglig og emosjonell støtte. Frostad og Mjaavatn viser til at elever ved yrkesfag opplevde samme mengde emosjonell støtte på vg1 som ved 10. trinn men økt faglig støtte. Økt timeantall med elever kan gi lærere mulighet til å bli kjent med elevene, og i større grad tilpasse undervisningen til det sosiale miljøet. I analysen kommer det frem at selv om den estetiske studieretningen er en studieforberevende linje hvor det er større mengde teoretiske fag enn ved yrkesfag, viser denne studieretningen mer likhet med hvordan yrkesfaglærere møter elevene. Dette kan kanskje være på bakgrunn av at kontaktlærere ved denne studieretningen og har elevene i programfag; som er minst 10 timer i uken. Det er grunn til å stille spørsmål til om dette viser at økt tid med elevene gir læreren mulighet til å legge merke til flere faktorer hos enkeltelever som kan påvirke det sosiale miljøet.

5.3.1. Ensomhet i det sosiale miljøet

Deltakere fra alle studieretningene trekker frem møte med elever som er ensomme. Det blir i analysen tydelig at dette er noe lærerne og avdelingslederne er oppmerksomme på i arbeidet med det sosiale miljøet. Morin (2020) viser til at selv om lærere kanskje ikke direkte kan påvirke elevers opplevelse av ensomhet, kan de redusere opplevelsen ved å skape et positivt klassemiljø. Elever som har positive opplevelser av det sosiale klassemiljøet opplevde i mindre grad ensomhet. Resultatene til Morin (2020) viser at det ikke bare er relasjoner mellom elevene men også den generelle opplevelsen av det sosiale miljøet som påvirker opplevelsen av ensomhet (Morin, 2020).

Økt ensomhet blant ungdom kommer frem i undersøkelsen til Ungdata (2019) som viser at andelen ungdom som opplever ensomhet er større nå, enn noen gang. Ungdatas undersøkelse fra 2019 viste at elevene i mindre grad enn før var sammen med jevnaldrende fysisk etter skoletid. Det kommer frem i analysen at de siste årene med restriksjoner på grunn av smittevern har belyst hvor mye det sosiale

miljøet ved skolen betyr for elevene. Det er grunn til å tro at koronapandemien som har preget verden de to siste årene ikke har gjort noe for å redusere ungdoms opplevelse av ensomhet, da den har begrenset ungdoms muligheter for å møtes og delta i aktiviteter.

6. Avslutning

I oppgavens avsluttende kapittel er det ønskelig å se om studiens problemstilling har blitt besvart. Problemstillingen er: *Hvilke erfaringer og synspunkt har lærere og avdelingsledere i arbeidet med å legge til rette for et godt sosialt miljø i oppstarten på videregående skole?*

For å besvare problemstillingen ble det gjennomført seks delvis strukturerte intervju med kontaktlærere og avdelingsledere fra vg1 ved studiespesialiserende linje, yrkesfag og estetiske fag. Transkripsjonene dannet grunnlag for en temasentrert analyse som ble gjennomført i dataprogrammet NVivo. Erfaringer og synspunkt ble gjennom analysen og drøfting tydeliggjort, og belyste likheter og ulikheter mellom de ulike studieretningene.

Selv om alle deltakerne er enige om at det sosiale miljøet har stor betydning for elevenes opplevelse av trygghet og læring i den videregående skolen, er det interessant at studien viser tendenser til ulikheter i hva studieretningene opplever er viktig i arbeidet med det sosiale miljøet, og utfordringer de møter i dette arbeidet. Utvidet forskning om det sosiale miljøet ved ulike studieretninger på videregående skole er nødvendig for å vise om dette er tilfeldige funn eller kan generaliseres. Det vil også være aktuelt å få økt kunnskap om hvordan elevene opplever lærernes arbeid med det sosiale miljøet, og hva elevene mener er viktig for et godt sosialt miljø i videregående skole.

Studien viser at deltakerne erfarer at et godt sosialt miljø er viktig for alle elever. Samtidig kommer det i analysen frem at utfordringer hos enkeltelever påvirker lærernes erfaringer og synspunkt i arbeidet med det sosiale miljøet. Det er tydelig i denne studien at økte utfordringer med elevers psykiske helse, og opplevelser av å ikke strekke til påvirker lærere og avdelingslederens arbeid.

På bakgrunn av høye forventinger til lærerrollen i dagens skole og nye utfordringer med at flere elever rapporterer om psykiske helseplager, er det aktuelt å se på hva som er forventet av læreren i det pedagogiske arbeidet. Videre studier bør se på hvordan skolen kan ivareta det pedagogiske og faglige tilbudet til elevene, og hvordan samarbeid med andre instanser og ressurser i skolen kan støtte opp om lærerne i møte med elever som opplever psykiske helseplager.

Med tanke på økning i antall elever som opplever ensomhet i skolen og på fritiden, bør også videre forskning se på hvordan både skole og samfunn påvirker elevenes opplevelse av ensomhet, og hvilke tiltak som kan legge til rette for nye vennskap og tilhørighet i det sosiale miljøet i videregående skole.

7.Litteraturliste

- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* [NOVA Rapport]. NOVA, OsloMet.
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129–149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.004>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen- en forståelsesmodell. In E. Bru & P. Roland (Eds.), *Stress og mestring i skolen* (1.utgave, pp. 19–46). Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (Eds.). (2018). *Psykisk helse i skolen* (4 utgave). Universitetsforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Dalen, J. D. (2014). Gender differences in the relationship between school problems, school class context and psychological distress: Results from the Young-HUNT 3 study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(2), 183–191. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0744-5>
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjon lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2019). Hermeneutikk: Forståelse og mening. In S. Tønnessen (Ed.), *Vitenskapsteori og etikk for samfunnsvitenskap og humaniora: Tekstsamling* (pp. 142–174).

Universitetsforlaget.

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41–62.

Havik, T. (2018a). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1. utgave). Gyldendal akademisk.

Havik, T. (2018b). Skolevegring. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 93–108). Universitetsforlaget.

Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring- Det sosiale aspektet ved skolen. In P. Roland & E. Bru (Eds.), *Stress og mestring i skolen* (1. utgave, pp. 125–146). Fagbokforlaget.

Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2018). Mobbing i et traumeperspektiv. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 109–124). Universitetsforlaget.

Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. Utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kommunesektorens organisasjon. (n.d.). *Arbeidstidsavtalen SFS2213-Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring* (pp. 1–10). Retrieved January 28, 2022, from <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/Arbeidstidsavtalen-SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2009, February 6). *St.meld. Nr. 11 (2008-2009)* [Stortingsmelding].

Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kunnskapsdepartementet. (2015, March 18). *NOU 2015: 2 Å høre til-virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utgave). Gyldendal akademisk.

Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401–423. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00025-2)

Lovdata. (2017). *Kapittel 9 A. Elevene sitt skolemiljø*. Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Mjaavatn, P. E. (2018). Den vanskelige overgangen. In H. Omdal, R. Thygesen (Eds), *Å falle mellom to stoler, samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (pp. 117–134). Universitetsforlaget.

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole; hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(03), 282–297.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>

Morin, A. H. (2020). Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness. *Social Psychology of Education, 23*(6), 1687–1707. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09600-z>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Olsen, M. H. (2019). *Psykososialt læringsmiljø* (J. Buli-Holmberg, Ed.; 1. Utgave). Cappelen Damm AS.

Øverland, K., & Bru, E. (2018). Angst. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (4 utgave, pp. 45–69). Universitetsforlaget.

Øverland, K., & Bru, E. (2018). Angst. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

Paulsen, E., & Bru, E. (2018). De stille elevene. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (4 utgave, pp. 28–44). Universitetsforlaget.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* (1st ed). American Psychological Association.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: Are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education, 29*(1), 16–28. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830442>

Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2011). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education, 14*(1), 41–55. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9135-x>

Premo, J., Lamb, R., & Cavagnetto, A. (2018). Conditional cooperators: Student prosocial dispositions and their perceptions of the classroom social environment. *Learning Environments Research, 21*(2), 229–244. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9251-z>

Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4. Utgave). SAGE Publications.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. Utgave). Fagbokforlaget.

Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. In P.

Roland & E. Bru (Eds.), *Stress og Mestring i skolen* (1.utgave, pp. 47–72). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet, S. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/ostfold/laringsmiljo/udir-2-2010-psykososialt-uthevet-miljo2016.pdf>

Wenger, E. (1999). En social teori om læring. In Nielsen & Kvale (Eds.), *Mesterlære, læring som social praksis* (pp. 129–155). Hans Reitzels Forlag.

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1:informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet *Betydningen av tidlige tiltak for utvikling av et godt sosialt miljø blant elever i videregående opplæring.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan den videregående skolen arbeider med å skape et trygt sosialt miljø i klassen for alle elever i vg1, ved oppstarten av skoleåret. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk med formål å studere tiltak kontaktlærere, avdelingsledere og sosialpedagogiske rådgivere iverksetter for å skape et trygt sosialt miljø i klassene på vg1. Bakgrunnen for studien er at oppstarten i en ny klasse kan oppleves som utfordrende, da det her er mindre forutsigbarhet. Forskning viser og at opplevelse av ensomhet er en påvirkende faktor blant elever som slutter i den videregående skole.

Problemstillingen for masterprosjektet er: *Hvordan legges det til rette for å skape et godt sosialt miljø blant elever på VG1 i oppstarten av skoleåret?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket på bakgrunn stillinger i den videregående skolen, som jeg mener kan ha verdifull informasjon og erfaring med temaet. Utvalget vil bestå av 7-10 personer blant avdelingsledere og kontaktlærere ved videregående skoler.

Kontaktinformasjon til utvalget er innhentet gjennom kontakter jeg selv har i den videregående skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ja til å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet er beregnet til å ta rundt 45 minutter. Du vil bli spurt om intervjuet kan tas opp ved bruk av lydopptak som vil bli behandlet elektronisk. Etter endt prosjekt vil lydopptaket slettes. Jeg vil og ta notater under intervjuet.

Gjennom intervjuene skal det ikke fremkomme informasjon om enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder ved instituttet for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk.

Personopplysningene vil bli holdt avskilt fra øvrige data som notater og lydfiler. Lydopptaket vil bli behandlet i NVIVO og lagret på kryptert disk.

Deltakere vil bli anonymisert med fiktive navn og det vil kun bli publisert hvilken rolle informanten har.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal etter planen være ferdig våren 2022. Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra instituttet for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Instituttet for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved førstemanuensis Anne Nevøy

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Nevøy
(veileder)

Sunniva Nybø
(forsker)

8.2. Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Betydningen av tidlige tiltak for utvikling av et godt sosialt miljø blant elever i videregående opplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3. Vedlegg 3: NSD Godkjenning

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

335434

Prosjekttittel

Betydningen av tidlige tiltak for utvikling av et godt sosialt miljø blant elever i videregående opplæring.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Nevøy, anne.nevoy@uis.no, tlf: 51833447

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sunniva Nybø, S.Nybo@stud.uis.no, tlf: 41515907

Prosjektperiode

01.05.2021 - 30.11.2022

Vurdering (2)

29.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.09.2021.

I endringsmeldingen er det meldt om følgende oppdateringer i prosjektet:

1. Prosjektansvarlig er endret fra Tarja Irene Tikkanen (UiS) til Anne Nevøy (UiS).
2. Tittel på prosjektet er oppdatert til:
3. Prosjektbeskrivelsen sier nå: et nytt utvalg som består av (...). Data vil samles inn gjennom (...). Utvalget vil få informasjon oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.
4. 30.11.2022 er lagt til som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 29.09.2021. Behandlingen kan fortsette.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson ved NSD: Silje F. Opsvik Lykke til med prosjektet!

02.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022 .

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Utvalget i studien er lærere/rådgivere og har taushetsplikt. Vi minner om at forsker og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever under intervjuene. Vi forutsetter at dere er forsiktig med å bruke eksempler da det kan komme frem direkte eller indirekte identifiserende opplysninger. Det kan derfor være hensiktsmessig om forsker avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson ved NSD: Silje F. Opsvik Lykke til med prosjektet!

8.4. Vedlegg 4: Intevjuguide

Intervjuguide

Intervjuguide til intervju med lærere og avdelingsledere i videregående skole

Bakgrunn for intervjuet:

Problemstillingen jeg ønsker å stille i masteroppgaven er: *Hvordan legges det til rette for å skape et godt sosialt miljø blant elever på VGI i oppstarten av skoleåret?*

Formålet med intervjuet er å få innsikt i hvilke tiltak pedagogisk ansatte i den videregående skolen tar i bruk i oppstarten av skoleåret, for å bidra til et godt sosialt miljø i klassen. Bakgrunnen for studien er at oppstarten i en ny klasse kan oppleves som utfordrende. Forskning viser og at opplevelse av ensomhet er en stor påvirkende faktor blant elever som slutter i den videregående skole.

Intervjuguide

Møte med elever i oppstarten av den videregående opplæringen.

Skolens rutiner i oppstarten av videregående opplæring på vg1

1. Hvilken betydning tenker du det sosiale miljøet har for elevene i videregående skole?
2. Har du erfaring med at skolen samarbeider om elevene i oppstarten? Eventuelt i form av overføringsmøter med ungdomsskole, PPT, BUP/behandlere.
3. Vet du om skolen din har rutiner for å kartlegge elever som kan ha utfordringer med sosial samhandling før skoleåret begynner? Kan du beskrive rutinene og om du her opplever å få tilstrekkelig informasjon?
4. Dersom dere har sosiale tiltak i oppstarten av skoleåret, hva handler disse om? Kan du beskrive?
 - a. Hvordan opplever du at tiltakene fungerer for å bygge relasjoner blant elever og mellom elever og lærere? Kan du beskrive../ fortelle om dem?
5. Er det noen tiltak *du* tenker er viktige for at skolen kan trygge elever ved oppstart til videregående opplæring? Kan du beskrive../ fortelle om dem?

Arbeid med relasjonsbygging

1. Har *du* erfaring med arbeid rettet inn mot relasjonsbygging blant elever i oppstarten av skoleåret?
 - a. Hvordan jobber du med å skape relasjon til elevene?
 - b. Har du noen tanker om faktorer som kan gjøre relasjonsbygging mellom lærer-elev utfordrende?
 - c. Hvordan jobber du med å bygge relasjoner *mellom* elevene?

Frafall

1. Hvilken betydning tror du relasjoner i klassen har for elevens skolegang, faglig og sosialt?
2. Har du noen tanker om kvaliteten på relasjonene i klassen kan være med på å forhindre frafall?

Avsluttende spørsmål

1. Er det noe mer du ønsker fortelle om dine opplevelser eller tanker om viktigheten av et trygt sosialt miljø i skolen?