



# Høgskolen i Bergen

## Masterauhandling

M120UND509

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	12-05-2016 17:06	<b>Termin:</b>	2016 VÅR
<b>Ausltningsdato:</b>	18-05-2016 12:00	<b>Karakterform:</b>	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
<b>SIS-kode:</b>	M120UND509 1 MG	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>Eksamensform:</b>	Masterauhandling		
<b>Intern sensor:</b>	Tobias Christoph Werler		

### Student

<b>Navn:</b>	Marit Christensen
<b>Kandidatnr.:</b>	117
<b>HiB-Id:</b>	h107195@hib.no

### Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min i  
BORA:



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

**Studieverkstedet som redskap for læring -  
Et systemisk tiltak for utvikling av  
læringsmiljøet.**

En kvalitativ analyse av sammenhengen mellom kontekstuelle faktorer og læringsmiljøet i den videregående skole

**The study workshop as a tool for learning -  
A systemic program for development of the learning  
environment.**

A qualitative analysis of the relationship between contextual factors and the learning environment in upper secondary school

**Marit Christensen**

**M120UND509 - Masteravhandling**

**Program for undervisningsvitenskap**

**Avdeling for lærerutdanning**

**16.05.2016**

## **Førord**

Mastergradsoppgaven er gjennomført ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, og jeg ønsker å takke ledelsen ved *Master i undervisningsvitenskap, pedagogikk*, for all støtte til prosjektet. Ved lærerutdanningen dannet vi en studiegruppe fra heltid og deltidsstudiet. Dette opplevde jeg som et helsefremmende arbeidsmiljø, og fikk mange gode innspill og lærte mye om masterstudiet. Takk til gode medstudenter for oppmuntring og støtte.

Jeg ønsker videre å takke informantene i studien, spesielt leder ved studieverkstedet og assisterende rektor/nå rektor ved skolen hvor undersøkelsen foregikk. Jeg setter stor pris på den øyeblikkelig positive måten jeg ble møtt på, initiativet som fulgte og rask oppfølging av saken. Jeg vil takke for all velvilje, at dere tok dere tid til intervjuene, og for at dere gjorde det mulig for meg å fordype meg i forskningstemaet.

En varm takk til mine veiledere Førsteamanuensis Prodekan Nina Grieg Viig og Førstelektor Arne Bygstad som har bidratt med ekspertise på to ulike fagfelt, og har utfyllt hverandre på en god måte i forhold til mastergradsoppgaven. Jeg er takknemlig for at jeg fikk akkurat dere to, på grunn av måten dere har bidratt på, til å utvikle oppgaven og gi den en god retning. Takk for støtte, utviklende samtaler, oppfølging og oppmuntring underveis!

Jeg ønsker også å rette en takk til en lærerkollega og venn fra arbeid i grunnskolen Linda Iren Engelsen, fordi hun delte sine erfaringer med meg, med bakgrunn i arbeid med egen mastergradsoppgave. Dette har vært særskilt god støtte underveis. Takk for inspirerende helsefremmende gåturer og samtaler!

En stor takk til venner og familie. Takk for tålmodighet i ulike situasjoner. Jeg vet dere ser frem til ferdigstilt oppgave!

Eksamenskontoret ved Kenneth Nodeland fortjener også en takk for service og velvilje i ulike sammenhenger, fordi dette har bidratt til mitt fokus på arbeid med masteroppgaven.

Bergen, mai, 2016

Marit Christensen

## **Sammendrag**

### **Bakgrunn og mål**

Denne studien tar for seg hvordan kontekstuelle faktorer kan virke inn på skoleutvikling, og vil undersøke et tiltak mot frafall i den videregående skole. Det har i de siste årene vært et økende fokus i media på stort frafall i den videregående skolen, og det viser seg at ca en tredjedel av elevene i videregående utdanning ikke fullfører innen normert tid ( 5 år). Dette gjelder flest gutter og med hovedvekt på yrkesfaglig studieretning (Hernes, 2010, s. 10, 11). Det kan være ulike grunner til at elevene slutter. Noen av årsakene kan være feilvalg, faglige utfordringer og svikt i grunnleggende lese og skrive ferdigheter (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 37).

Likevel hevdes det at 42, 2 prosent av elevene slutter på bakgrunn av forhold utenfor skolen (Markussen & Seland, 2012, s. 10). En av fem, forklarer sluttingen med psykisk sykdom eller psykososiale problemer (Holen, Wagene, 2014, s. 20), og mellom 80 og 90 % av alle barn med slike plager kommer fra familier uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, ifølge Anvik og Eide (2011: I Markussen & Seland, 2012, s. 43). Høyt fravær kan i grunnskolen føre til frafall i videregående utdanning, noe som kan føre til faglige problemer og i neste omgang bidra til en synkende opplevelse av mestring (Markussen, 2006: I Hernes, 2010, s. 12 ). Forebygging av frafall kan ifølge Hernes (2010) begynne i grunnskolen (Hernes, 2010, s. 12).

Psykososiale problemer, faglige problemer, trivsel og mestring (Wiborg et al., 2011, s. 141) kan se ut til å henge sammen (Holen, Wagene, 2014, s. 21), og det anbefales ifølge Danielsens (2010) studie, å rette fokuset mot forebyggende arbeid, elevens velbefinnende og livskvalitet (Danielsen, 2010, s. 78). På bakgrunn av dette vil studien rette oppmerksomheten inn mot læringsmiljøet, og undersøke hvordan tilrettelegging av undervisning kan fremme elevens læring gjennom å utvikle et positivt læringsmiljø. Studien vil ta for seg læringsmiljøet i et tiltak kalt studieverkstedet. Undersøkelsen tar sikte på å identifisere hvordan tiltaket fungerer, og hvordan det kan bidra til elevenes opplevelse av mestring og utvikling av læringsmiljøet.

Formålet med studien er å undersøke hvordan studieverkstedet virker inn på læringsmiljøet, og identifisere hvordan faktorer i miljøet kan påvirke elevens læring og utvikling i videregående utdanning. Det helsefremmende aspektet er sentralt i denne sammenheng.

Variert tilpasset opplæring og tilrettelegging i miljøet kan forebygge at ungdommer i faresonen ikke fullfører utdanningen de har begynt på. Studien vil belyse dette temaet for å kunne bidra til diskusjonen rundt tilpasset opplæring og motivere til videre forskning på området.

### **Teoretisk tilnærming**

Det er prøvd ut en rekke tiltak mot frafall de siste årene, men man etterlyser at de som fungerer godt kan bli satt i system og spredt til andre. Et eksempel på slike tiltak og statlige satsingsområder er tiltak og prosjekter for læringsmiljøet (2010-2011). Her kan man se ifølge rapporter at implementering, oppfølging fra ledelse, og motstand mot endring i personalet kan by på utfordringer ved skoleutviklingsarbeid (Helgøy & Homme, 2013, s. 6, 7). For at utviklingsarbeid skal foregå, avhenger det av lærerens kunnskap og engasjement, men også samarbeid og oppfølging fra ledelse. Studien har identifisert faktorer i miljøet både på individ nivå, og system nivå, og har tatt utgangspunkt i Green og Kreuters (1999: I Aarø & Klepp, 2009, s. 325, 327) modell for helsefremmende utviklingsarbeid, for å gjenkjenne strukturer som kan støtte læring og undervisning i tiltaket. Videre vektlegger studien Karasek og Theorells modell om krav, kontroll og støtte i miljøet, som kan bidra til å forklare et positivt arbeidsmiljø, noe som er overførbart og som også kan beskrive læringsmiljøet i skolen (Karasek & Theorell, 1990, s. 70).

### **Metode**

Ved valg av kvalitativ forskningsmetode, vektlegger studien analyse av fenomener i en kontekst, og den mening som konstrueres gjennom deltakernes perspektiv (emic) i samspill med forskerens (etic) (Postholm, 2010, s. 34, 78). Studien er basert på en kvalitativ intervju undersøkelse, og tar utgangspunkt i en videregående skole i utkanten av en bykommune (Kvale, 2009, s. 143). Utvalget består av 12 informanter, noe som innebærer 11 lærere og en assisterende rektor. Dette er lærere som underviser på studieverkstedet og i ordinær undervisning, både på yrkesfaglig -og studiespesialiserende studieretning, for å få med flere perspektiver. Undersøkelsen reflekterer lærernes perspektiv på kvaliteter ved læring og undervisning på et studieverksted i videregående utdanning. Dette er basert på lærernes erfaring med elevenes opplevelse av faglig og sosial mestring.

## **Funn**

Funnene antyder at studieverkstedet kan være spesielt gunstig for elever med internaliserte atferdsproblemer, og kan gi dem større grad av positive mestringsopplevelser, på grunn av tettere oppfølging enn i ordinær klasse. Lærerne erfarer at studieverkstedet er serviceinnstilt og viser mye fleksibilitet ovenfor elevene. Lærerne på studieverkstedet ser ut til å være genuint opptatt av elevperspektivet og bidrar på en profesjonell måte, faglig og sosialt til elevenes læring og utvikling. Tiltaket kan se ut til å ha en helsefremmende gevinst for elever som er i risikozonen for å få faglige og psykososiale problemer. På studieverkstedet kan det se ut til å finnes en stor grad av støttende strukturer og tilpasset undervisning, samt tett oppfølging på flere nivå. Studien indikerer at dette kan sikre kvalitet og styrke elevens opplevelse av håndterbarhet, faglig mestring, livsmestring og bidra til elevens psykososiale skolemiljø. Lærerne erfarer at elevene har god progresjon på studieverkstedet, og at elevene oppleves som faglig og sosialt tryggere, ved tilbakeføring til ordinær klasse. Resultatene antyder med dette at elevens progresjon kan ha en positiv konsekvens for læringsmiljøet i ordinær klasse. Lærernes kompetanse, trivsel og tilfredstillende arbeidsmiljø kan også være sentrale faktorer her.

## **Konklusjon**

Funnene fra denne studien kan belyse hvordan ulike typer skoleutvikling og forebyggende tiltak mot frafall i den videregående skole, kan bidra til økt mestringsforventning, økt faglig og sosial kompetanse hos elevene og hvordan lærere og elever kan bidra til utvikling av et positivt læringsmiljø. Resultatene antyder at ved tett oppfølging, og en støttende læringskultur kan elevene og lærerne på studieverkstedet bidra til å utvikle økt mestringsforventning, økt livsmestring og et godt psykososialt læringsmiljø både i gruppe og ordinær klasse.

## **Implikasjoner**

Dette forskningsprosjektet kan munne ut i andre nærliggende tema, som med fordel kan forskes videre på. Dette kan for eksempel være elevperspektivet og tiltak mot frafall, hvor man kan identifisere hvordan elevene opplever læring og undervisning. En annen studie kan være å undersøke elevers sosiodemografiske/økonomiske bakgrunn og innvirkning på skolerestater og frafall i den videregående skole. Et annet aktuelt tema kan være forskning på bruk av IKT og hvordan det påvirker lærerens valg av undervisningsmetoder, tema og elevens læringsutbytte, med bakgrunn i elever som «sporer av» med PC i undervisningsøkten.

## Abstract

### Background and aims

This study involves how contextual factors can affect school development and, and will examine a program preventing dropping out of upper secondary school. It has in recent years been an increasing focus in the media on large numbers of pupils dropping out in high school, and it turns out that about a third of pupils in upper secondary education does not finish within the prescribed time (5 years). This implies mostly boys and with emphasis on vocational studies (Hernes, 2010, p. 10, 11). There can be various reasons why students drop out. Some of the reasons may be the wrong choice, academic challenges and failures in basic reading and writing skills (Kjærnsli & Olsen, 2013, p. 37).

Yet it is claimed that 42, 2 percent of students drop out in the light of circumstances outside school (Markussen & Seland, 2012, p. 10). One out of five, explains dropping out based on mental illness or psychosocial problems (Holen, Wagene, 2014, p. 20), and between 80 and 90% of all children with such ailments come from families regardless of socioeconomic background, according to Anvik and Eide (2011, cited in Markussen & Seland, 2012, p. 43). High absenteeism may in foundation school cause dropout in upper secondary education, which can lead to academic problems and in turn contribute to a declining sense of mastery (Markussen, 2006, cited in Hernes, 2010, p. 12). Prevention of apostasy, according Hernes (2010) can begin in foundation school (Hernes, 2010, p. 12).

Psychosocial problems, academic problems, wellbeing and coping (Wiborg et al., 2011, p. 141) may seem to be related (Holen, Wagene, 2014, p. 21), and it is recommended according to Danielsen (2010) study, to focus on preventive work, the wellbeing of the pupil and quality of life (Danielsen, 2010, p. 78). On this basis, the study will seek drawing attention towards the learning environment, and examine how facilitation of teaching can promote students' learning through developing a positive learning environment. The study will focus on the learning environment in a school program called *study workshop*. The survey aims to identify how the project works and how it can contribute to students' sense of mastery and development of the learning environment.

The purpose of this study is to examine how *study workshop* affects the learning environment, and identify how environmental factors can affect students' learning and development in upper secondary education. The health aspect is crucial in this context.

Varied customized training and facilitation in the environment can prevent youth at risk not completing the education they have started. The study will explore this topic in order to contribute to the discussion about customized training and encourage further research in this area.

### **Theoretical approach**

There are a number of school programs tried out in recent years, to prevent dropping out of school, but it is much in demand that the programs that work well can be systematized and spread to others. An example of such programs and government priorities, is school programs and projects for the learning environment (2010-2011). Here you can see according to reports that implementation, management who follow up, and resistance to change in staff can present challenges at school development (Helgøy & Homme, 2013, pp. 6, 7). For that development to take place, it depends on the teacher's knowledge and commitment, but also cooperation and follow-up from management. The study has identified factors in the environment both at the individual level, and system level, and has been based in the model of Green and Kreuter (1999, cited in Aarø & Klepp, 2009, p. 325, 327) for development of health promotion, to recognize structures that can support learning and teaching in the program. The study emphasizes the model of Karasek and Theorell (1990), about demand, control and environmental support, which may contribute to explain a positive work environment, which can be transferable and may also describe the learning environment in schools (Karasek & Theorell, 1990, p. 70).

### **Method**

When choosing the qualitative research method, the study emphasizes analysis of phenomena in a context, and the meaning that is constructed through the participants' perspective (*emic*) in interaction with the researcher (*etic*) (Postholm, 2010, pp. 34, 78). The study is based on a qualitative interview survey, and is based on a upper secondary school in the outskirts of a city municipality (Kvale, 2009, s. 143). The data sample consists of 12 informants, which involves 11 teachers and one assistant principal. These are teachers who teach at the *study workshop* and ordinary classes, both on vocational -and general studies path, to get multiple perspectives. The survey reflects the teachers' perspective on the qualities of learning and teaching in a *study workshop* in upper secondary education. This is based on teachers 'experience with students' experience of academical and social mastery.



## **Findings**

The findings suggest that the *study workshop* can be especially beneficial for students with internalizing behavioral problems and can give them a greater degree of positive coping experiences, due to closer monitoring than in ordinary class. Teachers observed that the *study workshop* is service-minded and show much flexibility above students. Teachers at the *study workshop* seems to be genuinely concerned about student perspective and contribute in a professional manner, academically and socially to student learning and development. The program would appear to have a health benefit for students who are at risk of getting academic and psychosocial problems. In the *study workshop* may appear to be a large degree of supportive structures and differentiated instruction and close supervision at several levels. The study indicates that this can ensure quality and enhance the learner experience of manageability, academic success, life skills and contribute to the students' psychosocial school environment. The teachers experience that students are progressing at the *study workshop*, and that students are perceived as academically and socially safer, when reverting to the ordinary class. The results suggest that with this pupil progression can have a positive impact on the learning environment in ordinary class. Teachers' competence, wellbeing and satisfying work environment can also be key factors here.

## **Conclusion**

The findings from this study may illuminate how different types of school development and preventive programs against dropping out of upper secondary school, can contribute to increased self-efficacy, improved academic and social skills of students, and how teachers and students can help develop a positive learning environment. The results suggest that the close monitoring and a supportive learning culture, pupils and teachers at the *study workshop* can contribute developing a greater self-efficacy, increased life skills and a good psychosocial learning environment, both in group and ordinary class.

## **Implications**

In this research it may emerge other nearby themes, which may advantageously encourage to further research. This may for example be a student perspective and programs preventing dropping out, where one can identify how students experience learning and teaching. Another study might be to examine students' socio-demographic / economic background and impact on school performance and dropout in upper secondary school. Another relevant issue might be research into the use of ICT and how it affects the teacher's choice of teaching methods, subject and the students' learning outcome, based on the students as *derails* with PC in the lesson.

# Innhold

## FORORD

## SAMMENDRAG

## ABSTRACT

<b>1. BAKGRUNN</b>	<b>1</b>
1.1 Sosioøkonomiske helseforskjeller og dødelighet	2
1.2 Svake karakterer og sosioøkonomiske forskjeller	2
1.2.1 Lik rett til utdanning - En kunnskapsbasert pedagogisk praksis	3
1.3 Oppfølging	4
1.3.1 Forebygging	4
1.3.2 Lese- og skrive vansker	5
1.3.3 Det fysiske og det psykososiale læringsmiljøet	5
1.3.4 Fokusområde læringsmiljø	5
1.4 Tiltak mot frafall	7
1.4.1 Ny Giv	8
1.4.2 Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring	8
1.4.3 Fellesfag, yrkesretting, og relevans - FYR	9
1.4.4 FYR - et satsingsområde	10
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b>	<b>11</b>
2.1 Sosial kognitiv læringsteori	11
2.2 Motivasjon	12
2.2.1 Innsats – resultat	12
2.2.2 Resiliens	13
2.2.3 Resiprok determinisme	14
2.2.4 Kontroll, angst - mestring og <i>feed back</i>	15
2.3 Attribusjonsteori	15
2.4 En teori om mestring, motivasjon og læring	17
2.5 Selvbestemmelsesteori	18
2.6 Krav - kontroll	20
2.7 Et pragmatisk syn på læring	21
2.8 Ledelse og læringskultur	22
2.9 Læringsmiljøet	24
<b>3. TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>24</b>
3.1 Suksessfaktorer ved Inderøy Videregående skole	25
3.2 Lærerens betydning	26
3.3 Støtte - Lærerens betydning	27
3.4 Læring og livskvalitet	28
3.4.1 Faglige problemer og livskvalitet	29
3.4.2 Psykiske og faglige vansker	30
3.5 Yrkesfaglig studieretning - flest som slutter	31
3.6 Mestringsklima og skoletrivsel	31
3.7 Høye forventninger	32
3.8 Arbeidsmiljø og skoletrivsel	33

3.9	Tilpasset opplæring og læringsmiljøet	33
3.10	Manglende støtte i skolemiljøet	35
3.11	De stille elevene – <i>shyness</i>	35
3.12	Læringsmiljø og inkludering	37
3.13	Skoleutvikling og læringsmiljø	37
3.14	Implementering og skoleutvikling	38
3.15	Forebyggende arbeid og læringsmiljøet	39
<b>4.</b>	<b>FORSKNINGSSPØRSMÅL</b>	<b>40</b>
<b>5.</b>	<b>METODE</b>	<b>41</b>
5.1	Utvalg	41
5.2	Datainnsamling	41
5.2.1	Intervjuundersøkelsen	41
5.2.2	Intervjuguiden	42
5.2.3	Semistrukturert Intervju	42
5.3	Analyser	43
5.3.1	Intervjuundersøkelsen	43
5.4	Generell verifisering av studien - validitet, reabilitet og Generaliserbarhet	43
5.4.1	Case studie	43
5.4.2	Validitet, reabilitet	44
5.4.3	Generaliserbarhet	45
5.5	Etiske betrakninger	45
<b>6.</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>46</b>
6.1	Støttende relasjoner	46
6.1.1	Engasjerte lærere	46
6.1.2	Støtte – kontroll	47
6.1.3	Refleksjon	47
6.1.4	Veileder rollen	48
6.2	Tilpasset opplæring	51
6.2.1	Kartlegging	52
6.2.2	Variasjon – metode	53
6.2.3	Oppfølging og tilbakemelding	55
6.3	Støttende strukturer	56
6.3.1	Tydelig ledelse og konsekvenspedagogikk	56
6.3.2	Læreren stiller krav	59
6.3.3	Oppfølging og det psykososiale læringsmiljøet	60
6.4	Struktur	61
6.4.1	Organisering - tre måter	61
6.4.2	Mindre grupper – tettere oppfølging	62
6.4.3	Fleksibilitet	63
6.4.4	Støttende kultur	64
6.4.5	Tett oppfølging	66
6.4.6	Krav på alle nivå	68
<b>7.</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>69</b>
7.1	Oppsummering	69
7.2	Støttende relasjoner	70

7.2.1 Engasjerte lærere	70
7.2.2 Støtte – kontroll	71
7.2.3 Refleksjon	72
7.2.4 Veileder rollen	74
7.3 Tilpasset opplæring	76
7.3.1 Kartlegging	76
7.3.2 Variasjon – metode	78
7.3.3 Oppfølging og tilbakemelding	79
7.4 Støttende strukturer	80
7.4.1 Tydelig ledelse og konsekvenspedagogikk	80
7.4.2 Læreren stiller krav	81
7.4.3 Oppfølging og det psykososiale læringsmiljøet	83
7.4.4 Oppfølging og faglige utfordringer	84
7.4.5 Forebygging og forsterket skolemiljø	85
7.5 Struktur	86
7.5.1 Organisering – tre måter	87
7.5.2 Skoleutvikling og mestringsforventing	88
7.5.3 Fleksibilitet	90
<b>8. KONKLUSJON</b>	<b>92</b>
8.1 Individnivå	92
8.2 Systemnivå	93
<b>9. IMPLIKASJONER</b>	<b>94</b>
<b>10. LITTERATUR</b>	<b>95</b>
<b>VEDLEGG A. Intervjuguide</b>	
<b>VEDLEGG B. Informasjonsskriv, og informert samtykke</b>	
<b>VEDLEGG C. Bergene, 2010</b>	
<b>VEDLEGG D. Nord-Trøndelag Fylkeskommune, 2011</b>	

## 1. Bakgrunn

Det har i de siste årene vært et økende fokus i media på stort frafall i den videregående skolen, og det viser seg at ca en tredjedel av elevene i den videregående skole ikke fullfører innen normert tid. Det er ulike grunner til at elevene slutter. Noen av dem kan være feilvalg, faglige utfordringer og svikt i grunnleggende lese og skrive ferdigheter. (NIFU, 2012) Nasjonale prøver, PISA og PIRLS viser at vi i Norge scorer middels bra sammenlignet med andre land når det gjelder leseferdigheter og kunnskap og ferdigheter i blant annet matematikk og naturfag (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 37; Traavik et al., 2009, s. 20) Vanskene dreier seg om leseforståelse, og å lese i andre sjangere enn de norskfaglige. (Ivar Braaten, 2007, s. 10) Kjell Lars Berge omtaler kunnskapsløftet (Berge 2007), og kaller LK-06 en literacy- plan. Literacy kan i denne sammenheng oversettes til skriftkyndighet (Maagerø, Seip, Tønnesen, 2009, s. 15; Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 37), og dreier seg om å beherske fagets uttrykk og sjanger, noe som tidligere har sorterte under norskfaget. I samsvar med kunnskapsløftet og kompetansemålene kreves det å beherske de fem grunnleggende ferdighetene, å kunne lese, skrive uttrykke seg muntlig, regne og benytte IKT som verktøy i alle fag (Saabye, Fors & Kongstein, 2010, s. 18). Dette kan føre til at det blir stilt høyere krav til elevens tilnærming til faget, til sjangerkunnskap og språk i alle fag.

*Studieverkstedet* er et skoleutviklingsprosjekt, som har inngått som et av fylkeskommunens satsingsområder (2010-2012) på skoleinterne tiltak mot frafall i den videregående skole. Tiltaket hører inn under paraply prosjektet *flere fullfører* på linje med andre tiltak, for eksempel *Ny giv* (2010-2013). Undervisning på studieverkstedet er støtteundervisning hovedsaklig rettet mot matematikk, engelsk, norsk, innføring i studieteknikk, lese og skriveopplæring, alternativ gymnastikk og leksehjelp. Undervisningen er organisert som nettbasert veiledning, i form av kurs, eller i mindre faste grupper på totalt syv elever. De faste gruppene i matematikk, engelsk og norsk blir i hovedsak undervist parallelt med ordinær undervisning. Dette er basert på frivillighet, og er et tilbud for alle elevene på skolen. Elevenes progresjon blir kontinuerlig evaluert for tilbakeføring til ordinær klasse. Målet med studieverkstedet er å gi differensiert undervisning, redusere behovet for spesialundervisning, og øke fullføringsgrad og læringsutbytte. Studieverkstedet fungerer også som en pedagogisk ressurs og et kompetansesenter for skolen. Skolen er en av tre pilotskoler som startet med *studieverksted*, hvor nedgang i frafallet var markant første året. Skolen ble anbefalt fra andre

videregående skoler, på bakgrunn av erfaring med støtteundervisning og studieverksted. Av den grunn ble studieverkstedet valgt ut til forskningsprosjektet.

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan tiltaket studieverkstedet bidrar til å utforme læringsmiljøet i studieverkstedet, ved å belyse lærernes erfaring og identifisere hvordan ytre faktorer og tilrettelegging i miljøet påvirker elevens læring og utvikling i den videregående skole.

### **1.1 Sosioøkonomiske helseforskjeller og dødelighet**

Forskning viser at man kan knytte levestandard og sosioøkonomiske helseforskjeller direkte til utdanning. Høyt utdannede mennesker lever lengre enn lavt utdannede, og lavt utdannede mennesker ser ut til å ha dårligere fysisk og psykisk helse enn høyt utdannede (*Folkehelsemeldingen: god helse-felles ansvar*, 2013, s. 39). Når vi kjenner til at foreldres sosioøkonomiske bakgrunn har sterk sammenheng med svake karakterer i ungdomsskolen og frafall i videregående utdanning (*Kvalitet i skolen*, 2008, s. 20), kan det være grunn til å rette et større fokus mot elevens velbefinnende og et helseperspektiv på utdanning.

Utdanningspolitisk, vektlegges det at helse ikke bare gjelder det personlige valg, men omhandler også tverrsektorielt samarbeid, og forebyggende tiltak på systemnivå, ved å tilrettelegge for dette arbeidet i miljøet (*Resept for et sunnere Norge: folkehelsepolitikken*, 2003, s. 5-7). Faktorer i miljøet kan påvirke eleven, og kan oppleves som risikofaktorer, med konsekvenser for helse. Dette kan også kalles helsedeterminanter. Ifølge Ottawa charteret, et politisk dokument utarbeidet av WHO (1986), formidles et positivt fokus på forebygging av helse, og et syn på helse som en ressurs (Aarø: Sitert i Elvebakken, Fjær og Jensen, 1994, s. 53). Det vil si at helsedeterminanter, forklart som medfødte evner, sosioøkonomiske forhold, familie og sosial kapital, kultur, tradisjon og livserfaring er med på å påvirke vår evne og ressurs til å takle livet. Denne holdningen vil ifølge charteret føre til livslang læring, god livskvalitet og god helse. (Lindstrøm og Eriksson, 2010, s. 26, 27, 28)

### **1.2 Svake karakterer og sosioøkonomiske forskjeller**

Det ser ut til å være ulike årsaker til at elever i videregående utdanning slutter. I

stortingsmelding 31. *Kvalitet i skolen*, 2008 trekkes det paralleller til svake karakterer fra grunnskolen og det vektlegges mangelfulle forkunnskaper som størst betydning for frafall. Vi er et av de landene som i mindre grad reproducerer sosiale forskjeller, likevel ser det ut til å være sterk sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevens resultater. På denne måten vil foreldre med høyt utdanningsnivå eller lavt utdanningsnivå, indirekte ha en sammenheng med elevens karakterer og frafall i videregående opplæring (*Kvalitet i skolen*, 2008, s. 20). Minoritets elever har for eksempel større frafall enn majoritets elever, men hvis man sammenligner begge elevgrupper med like karakterer og foreldre som har like høy utdanning, har minoritets elevene noe større sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring (*Kvalitet i skolen*, 2008, s. 19, 20). Det antydes altså at sosiøkonomiske forskjeller kan gi konsekvenser for videregående opplæring, og at karakterer i grunnskolen er en indikator på dette.

Det viser seg at flertallet av de som slutter er elever fra yrkesfaglig studieretning (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008, s. 76), og det skjer i løpet av Vg1 og i overgangen fra Vg2 til Vg3 (Markussen et al., 2008, s. 92). Fraffallet er altså mindre på studiespesialiserende studieretning, større på yrkesfaglig, og av de som gjennomfører uten å bestå, ligger hovedvekten på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Majoritetsgruppen av elever og elever med minoritetsspråklig bakgrunn har omtrent like stor gjennomføringsprosent i et studieforberedende løp, men de minoritetsspråklige har en betydelig mindre andel bestått (Markussen et al., 2008, s. 73). NIFU, rapport (2008) beskriver elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som *utholdende*, fordi de gjennomfører på lik linje med majoritets elevene uten å få samme uttelling.

### **1.2.1 Lik rett til utdanning - En kunnskapsbasert pedagogisk praksis**

I utgangspunktet er vårt utdanningssystem lagt tilrette for at alle skal ha like muligheter til utdanning og yrkesvalg, men det er likevel store sosiale forskjeller når det gjelder valg, deltakelse og utbytte av utdanning (*-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring*, 2006, s. 12). Spørsmålet er hva man kan gjøre for å forbedre utdanningssystemet. I stortingsmelding 16 vektlegges det en oppdatert kunnskapsbasert pedagogisk praksis i alle forhold som gjelder utdanning og ledelse i barnehage, skole og videregående opplæring.

Dette gjelder alle forhold som har betydning for læring utvikling og undervisning, inkludert kunnskap og erfaring fra utprøvde tiltak. Stortingsmeldingen understreker at at dette er av stor betydning for å realisere en målsetting om sosial utjevning (*-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring*, 2006, s. 63).

### **1.3 Oppfølging**

Ifølge Gudmund Hernes i *Gull av gråstein*, 2010, er oppfølging noe av det viktigste man driver med i og utenfor skolen, og på alle nivåer i skolesystemet, for å forebygge frafall (Hernes, 2010, s. 36). Dette gjelder på alle trinn såvel som i den videregående skolen (Hernes, 2010, s. 49). Læreren må vite hvor eleven er faglig, hvor langt eleven er kommet, om eleven henger etter, og hva som må til for å få eleven frem (Hernes, 2010, s. 36). Selv om dette betyr at man må følge opp *det bredere sett av problemer som kan gripe inn i elevens vekst* (Hernes, 2010, s. 48). Det betyr at elevens vansker ikke nødvendigvis er faglig, men kan også skyldes vansker utenfor klasserommet eller skolen (Hernes, 2010, s. 48). Markussen og Seland, hevder i sin undersøkelse fra 2012, at 42,2 prosent av de som sluttet i videregående utdanning, gjorde det på grunn av et forhold utenfor skolen som hovedårsak (Markussen & Seland, 2012, s. 10). Den største gruppen, en av fem, forklarte sluttingen med at de var psykisk syke eller hadde psykososiale problemer (Holen, Wagene, 2014, s. 20).

#### **1.3.1 Forebygging**

Men hvordan kan man forebygge psykososiale problemer og psykisk sykdom i skolen? Major et al., (2011), antyder at i tillegg til arbeid med helsefremmende faktorer, har tidlig innsats vist seg å være viktig. Det vektlegges at skolen som en av flere arenaer, er viktig for dette arbeidet (Holen, Wagene, 2014, s. 20). Ifølge NIFU rapport 9 (2014) forekommer atferdsforstyrrelser og utviklingsforstyrrelser omtrent like hyppig som emosjonelle problemer før puberteten. Men etter puberteten dobles forekomsten av emosjonelle problemer, mens atferdsforstyrrelser reduseres (Holen, Wagene, 2014, s. 19). Dette kan tyde på at behov for tett oppfølging gjennom hele skoleløpet er nødvendig. En ny prisbelønnet doktoravhandling fra NTNU (2014) tar for seg elever i den videregående utdanning, risikofaktorer for skolefravær og psykososiale vansker. Avhandlingen konkluderer med at ungdom med høyt skolefravær har store og mange psykososiale vansker. Studiet viser at risikofaktorene for



skolefravær kan være av personlig, familiær, skolemessig og av nærmiljø basert karakter (Ingul, 2014, s. 1). Dette tyder på at det er behov for tett oppfølging på fravær og tiltak tilknyttet dette.

### **1.3.2 Lese- og skrive vansker**

En publikasjon fra 2010, (Gustafsson et al., 2010) antyder at tidlige vansker i skolefagene, særlig lese og skrivevansker, kan føre til internaliserte og utagerende psykiske helseproblemer (Holen, Wagene, 2014, s. 21). Dette tyder på at faglige problemer kan bli psykososiale problemer, og gi konsekvens for hele elevens livssituasjon, noe som seinere kan føre til frafall. NIFU rapport nr. 9, antyder at ulike psykiske problemer i varierende grad fører til større risiko for frafall (Holen, Wagene, 2014, s. 20). Begge de forannevnte studier forklarer elevenes vansker ut fra faktorer i miljøet. Dette kan bidra til å endre den offentlige debatten rundt frafall, hvor eleven i større grad må sees i en mer helhetlig sammenheng med sitt miljø og de sosiale systemer de inngår i (Nordahl, 2002, s. 35; Hattie, 2012, s. 96).

### **1.3.3 Det fysiske og det psykososiale læringsmiljøet**

I den sammenheng er det sentralt at eleven opplever skolen som et trygt, godt og viktig sted å være. Et sted hvor man kan få muligheter, krav og oppleve mestring (Hernes, 2010, s. 45). Arbeid med læringsmiljøet er i Stortingsmelding 22 (2010-2011) fremhevet som et statlig satsingsområde, med mulighet for støtte til læringsmiljø/mobbeprogram og skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse på ungdomstrinnet. Dette blir gjort for å forebygge og redusere mobbing. Kunnskapsdepartementet tilbyr støtte og veiledning på systemnivå til rektor, skoleeier og skoler. Stortingsmeldingen hevder at det finnes liten eller ingen mobbing i en klasse med godt læringsmiljø (*Motivasjon – Mestring – Muligheter : ungdomstrinnet*, 2011, s. 75).

### **1.3.4 Fokusområde læringsmiljø**

I denne sammenheng vil studien rette oppmerksomheten inn mot læringsmiljøet. Ifølge Nordahl (2005, sitert i Nordahl, 2002, s. 35) vil eleven vise motstand når kontekstuelle betingelser ikke gir mening for eleven (Nordahl, 2002, s. 35). Nyere forskning antyder at

læringsmiljøet er en faktor med sterkt innvirkning på elevenes vilje til å prestere og oppnå læringsresultater (Wiborg et al., 2011, s. 144). Det antydes også at elevens prestasjonsutvikling er nært knyttet til trivsel gjennom læringsmiljøet, og faglig støtte fra læreren og fra familien. Prestasjonsutvikling og trivsel kan være i nært forbundet med hvor godt det faglige forholdet mellom lærer og elev er, og det ser ut til å være en sterk sammenheng mellom disse elementene (Wiborg et al., 2011, s. 141). Faglig støtte fra læreren og fra hjemmet, og trivsel i læringsmiljøet antydes altså å ha en sterk sammenheng med elevens skolefaglige prestasjoner. Av den grunn kan læringsmiljøet være viktig for elevens faglige og sosiale læring og utvikling.

I den forbindelse kan det nevnes at Utdanningsdirektoratet har hatt læringsmiljø som satsingsområde i perioden 2009-2014 (*Bedre læringsmiljø*, 2015). De har gjennomført et femårig prosjekt som tar sikte på å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer, og kan tilby forskningsbasert undervisningsmaterieell for dette formålet. Det overordnede målet for satsingen er at alle elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trygghet helse og trivsel. Dette er også er nedfelt i opplæringsloven kapittel 9a (Opplæringsloven, 1998, § 9a-1). Loven omtaler elevenes skolemiljø, også kalt elevenes *arbeidsmiljølov* (Befring & Tangen, 2004, s. 491) og omhandler det psykososiale miljøet og elevenes opplevelse av læringssituasjonen.

Læreplanens verdigrunnlag, menneskesyn og overordnede mål for opplæringen blir synliggjort i generell del av læreplanen, LK06. Her blir elevens subjektive opplevelsen av læringsmiljøet fremhevet. Elevenes læringsmiljø omtales videre i prinsipper for opplæringen, hvor skolens regelverk er sammenfattet. *Skolen skal: sikre at det fysiske og psykososiale arbeids og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring* (Saabye, Fors & Kongstein, 2010, s. 14). Man kan med dette se at skolen har arbeid med helse og trivsel som et overordnet mål, forankret både i opplæringsloven og læreplanen. I rapport 1-2013 (Helgøy & Homme, 2013, s. 6, 7) blir statlig innsats for læringsmiljøet fra 2009 – 2014 evaluert. Det viser seg at skolene har fulgt og inkludert de faktorer som blir anbefalt fra myndighetene, men prosjektgjennomføringen er ikke vurdert som tilfredsstillende av skolene selv. Grunnen til dette var at prosjektskolene selv hadde store læringsmiljøutfordringer blant aktørene, for eksempel motsetningsforhold mellom lærere, og mellom lærere - skoleledelse eller skole og

skoleeier. Utfordringen ser ut til å være at prosjektene kan være mangelfullt forankret hos skoleledelsen og/eller i det pedagogiske personalet (Helgøy & Homme, 2013, s. 6, 7).

I 2010 og 2011 ble det gjennomført felles nasjonalt tilsyn med læringsmiljøet, med temaet *Skolens arbeid med elevens psykososiale miljø* (149 kommuner og 19 fylkeskommuner). Skoleeierne hevder at tilsyn fra Fylkesmannen har ført til økt satsing på læringsmiljøarbeid. Rapporten hevder at det kan se ut til at tilsynet har hatt disiplinerende effekt, spesielt der tilsynet ble varslet (Helgøy & Homme, 2013, s. 22). Dette tyder på at oppfølging fra sentralt hold kan være hensiktsmessig.

Utdanningsdirektoratet antyder videre at elever som trives på skolen, og som har gode helsevaner, oppnår bedre skolefaglige prestasjoner. God helse og et positivt selvbilde har betydning for elevens motivasjon, utholdenhet og læring (*Helse i skolen*, 2015). Statens satsingsområder synliggjør et mer helhetlig syn på elevens læring og utvikling, ved å inkludere elevens psykososiale miljø og læringsmiljø på en mer handlingsrettet måte, og ved å satse på forebyggende arbeid rettet mot helse.

#### **1.4 Tiltak mot frafall**

Stortingsmelding 16 (2006-2007) vektlegger arbeid mot å utjevne sosiale forskjeller og styrke grunnleggende ferdigheter i grunnskolen. Stortingsmeldingen retter fokuset mot *tidlig innsats for livslang læring* (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s. 28). Begrunnelsen ligger i at barn med sosialt ulik familiebakgrunn ser ut til å ha ulikt læringsutbytte på grunn av foreldrenes utdanning (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s. 47). *Tidlig innsats* følges videre opp i stortingsmelding 31. (2007-2008), hvor det videreføres et behov for å rette tiltak mot tidlig skolealder. Økt nasjonal styring og tettere oppfølging av skoleeier og den enkelte skole, er nødvendig for å oppnå bedre resultater. Dette innebærer økt satsing på statlig tilsyn og veiledning, skoleutvikling, etter og videre utdanning for lærere og skoleledere. Men først i stortingsmelding (*På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen*, 2013, s. 9, 10) får tiltak mot frafall i den videregående skole en sentral plass i dokumentet. Signaler og føringer fra staten har gradvis endret seg fra å vektlegge tidlig intervensjon til også å omhandle tiltak mot frafall i den videregående skolen.

### **1.4.1 Ny Giv**

Innsats for tidlig læring har vært et statlig satsingsområde siden 2010, også nedfelt i opplæringsloven siden 01.08.2009 (Opplæringsloven, § 1-3). I kjølvannet av dette, har det vært prøvd ut ulike tiltak og prosjekter på landsbasis, der iblant tiltaket Ny giv. Tiltaket var en nasjonal satsing, med en utprøvsperiode fra 2010-2013. Prosjektet ble evaluert og avsluttet i 2013 (NY Giv, 2014), men blir nå videreført i nye former.

Ny Giv var et samarbeid mellom fylke, kommune og stat, som skulle bidra til at flere elever vil få en bedre overgang fra grunnskole til videregående skole, og fullføre utdanningsforløpet. Tiltaket var rettet mot å styrke grunnleggende lese- og skrive ferdigheter på alle nivå i grunnskolen, med tett oppfølging av alle overganger, for eksempel fra barneskole til ungdomsskole, og fra tiende til Vg1. I ungdomsskolen var tiltaket rettet mot avgangsklassene, med intensivopplæring i matematikk og norsk. Dette er fortrinnsvis 10% av elevene som har de svakeste prestasjonene etter 1. termin på 10. trinn. Det ble i tillegg innført obligatorisk kartlegging i videregående utdanning og bedre oppfølging av fravær. Det ble plukket ut egne Ny Giv representanter ved skolene som ble skolert i Ny Giv metode og materiell, de nasjonale læringssentrene bidro til dette.

Intensjonen med tiltaket var at den enkelte fylkeskommune skulle videreføre, dra nytte av erfaring, og spre kompetansen. Dette har vært en utfordring, fordi på noen skoler har man vært strategisk og bevisst på å dele kunnskap i kollegiet, men på andre skoler vet ikke lærerne hvorfor de er sendt på kurs, eller hva som skjer etterpå. Departementet hevder at de har vært tydelig på at kompetansehevingen er på vegne av hele skolen, ikke bare den enkelte lærer. De hevder også at budskapet har vært tydeliggjort ovenfor skoleier og skoleledere ved flere anledninger. Forankring i ledelsen på flere nivå ser ut til å være en utfordring (*Midtveisrapport Ny Giv, 2012, s. 16*).

### **1.4.2 Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring**

Kunnskapsdepartementet fortsetter prosjektet Ny Giv i andre former, med *Program for bedre gjennomføring*, oppstart 2014, (u.dir.no, Program for bedre gjennomføring) og det gjelder alle fylkeskommuner i hele landet. Noe av det som er videreført fra Ny Giv er samarbeidet mellom stat, fylkeskommune og kommune, med et forsterket samarbeid med

fylkeskommunene. Det blir satset på en kunnskapsbasert praksisnær reform, hvor man fortsetter å prøve ut tiltak lokalt for å erfare hva som har effekt for gjennomføring i den videregående skole. Det er økt fokus på implementeringsprosessen, systemiske tiltak (Lillejordet et al., 2015, s. 25), og forebygging og tilbakeføring av de som faller ut. Målgruppen er ungdom som av ulike grunner kan falle fra, og personer mellom 15 og 21 år utenfor opplæring eller arbeid. Det etableres et nasjonalt nettverk, hvor alle fylkeskommunene er representert. Departementet har sammen med fylkeskommunene identifisert kritiske overganger og risikofaktorer for frafall, i alt seks områder (Isaksen, R. T, 2014, s. 4), og vil utarbeide tiltak på erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag, etter innspill fra fylkeskommunene. Kunnskapsenteret har utarbeidet forskningsgrunnlaget (regjeringen. no: *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring, 2016*).

I rammeverket for arbeidet vektlegges det kartlegging, tilpasset opplæring, arbeid med læringsmiljøet og kritiske overganger, som for eksempel overgang og oppstart Vg1, behov for læreplaner på Vg2 og i overgang til Vg3. Det vektlegges også tett oppfølging når det gjelder underveisvurdering og sluttvurdering (regjeringen. no: *Rammeverk, 2016*). I kunnskapsenterets veiledning rettes fokuset mot elever i risikosonen, deres familier, og oppfølging i ulike sammenhenger. Det som er nytt, er at det vil bli prøvd ut mentor og fadderordning, det vil finnes en systemkoordinator for ulike tiltak, og det blir et økt fokus på relasjonsnær undervisning. Det vil også bli innført helsekontroll, ekskursjoner, rådgivning og ekstra styrking i matematikk med dobbelt timetall første året (regjeringen. no: *Kunnskapsenteret, 2016*). Det kan forstås slik at man i *Program for gjennomføring* satser på implementeringsprosess ved nye tiltak, vektlegger forebygging, og fremhever det sosiale miljø og helse på lik linje med det faglige.

### **1.4.3 Fellesfag, yrkesretting, og relevans - FYR**

Ettersom frafallet i hovedsak dreier seg om elever fra yrkesfaglig studieretning (Markussen et al., 2008, s. 76), er en del tiltak spesifikt rettet mot dette området. *FYR* er et av disse tiltakene og *FYR* står for fellesfag, yrkesretting, og relevans (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 5*). Prosjektet dreier seg om å tilpasse fellesfagene matematikk, norsk engelsk og naturfag til programfagene, ved å gjøre fagene mer praktisk og yrkesrettet. Hensikten er at

teorifagene skal oppleves som mer relevant og meningsfull for utdannelsen, og bidra til bedre kvalitet, motivasjon og gjennomføring (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 4*). Prosjektet startet i 2011 under Ny Giv, men fortsetter nå som eget prosjekt i utdanningsdirektoratets regi, frem til 2016. Utdanningsdirektoratet har anvendt erfaring fra ulike tiltak, og videreført dette i FYR (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 8*). Læreplanmål for fellesfagene er gjennomgått, endret og tilpasset for å skape bedre relevans for programfagene. I 2010 ble dette prinsippet konsolidert i forskrift til Opplæringsloven § 1–3 (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 3*).

Relevans begrepet er også sterkt vektlagt i Stortingsmelding 20 (2012-2013), hvor det beskrives ulike måter å forbedre kvaliteten ved den videregående opplæring, for eksempel ved et bedre samarbeid med partene i arbeidslivet (*På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen, 2013, s. 14*). I 2012 ble det dannet en samfunnskontrakt mellom departementet og partene i arbeidslivet, hvor man forpliktet seg til å fremskaffe flere læreplaner i samarbeid med yrkesopplæringen (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 4*). Mangel på læreplaner kan være en av årsakene til frafall (*Kvalitet i skolen, 2008, s. 63*), og ved å fremskaffe flere læreplaner, samt bidra med andre utdanningsmodeller i oppbygning for yrkesfag, kan utdanningen gjøres mer relevant og tilgjengelig for eleven. Et av tiltakene som er utprøvd for å gjøre utdanningen mer praksisnær, er et løp hvor eleven får anledning til å gå to år som munker ut i et praksisbrev. Dette fungerer som en delkomponent til fagbrevet, og kan bidra til at eleven får læreplan eller jobb. Mange elever begrunner frafall med feilvalg og mangel på motivasjon. Stortingsmelding 31 antyder en økt innsats på rådgivning, delt inn i en sosialpedagogisk rådgivning og en yrkes- og utdanningsrådgivning (*Kvalitet i skolen, 2008, s. 63*). Dette handler om å veilede til et relevant yrkesvalg, noe som parallelt satses på i ungdomsskolen med fornyet læreplan for faget *Utdanningsvalg* (*Kvalitet i skolen, 2008, s. 63*).

#### **1.4.4 FYR - et satsingsområde**

FYR er et skoleutviklingsprosjekt, et systemisk arbeid med stor grad av lærer- og elevmedvirkning, og forutsetter oppfølging og forankring i ledelsen. Prosjektet fokuserer på ulike sider ved undervisning, for eksempel legges det vekt på metode, ulike strategier, og

vurdering for læring. Lærerne blir utdannet til å samarbeide om programfag og fellesfag, og det satses på utdanning og profesjonalisering av lærere og ledelse på alle nivå. Det arbeides også med holdninger, kultur for arbeid med relevans for fellesfag og sammenheng med yrkesfag, og det vektlegges evidensbasert undervisning (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 7-10*). Videre blir det satset på grunnleggende ferdigheter i fellesfagene. Dette foregår i samarbeid med de nasjonale sentrene; Matematikksenteret, Fremmedspråksenteret, Skrivesenteret, Naturfagsenteret og Lesesenteret, samt at det finnes undervisningsressurser lokalt i tillegg til egne nettsider på Nasjonal Digital Læringsarena ([www.fyr.ndla.no](http://www.fyr.ndla.no), 01.10.2015) (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 13*). De nasjonale sentrene leder det faglige utviklingsarbeidet, mens de såkalte knutepunktskolene har ansvar for å spre erfaring og kompetanse til fylket. Det finnes også egne FYR koordinatorene, som skal drive med fagutvikling og spre fagressurser lokalt på egne skoler, men også i lokale fagnettverk i sitt fylke (*Rammeverk for FYR-prosjektet, 2014–2016, s. 14*).

## **2. Teoretisk rammeverk**

Læring kan ifølge Ivar Bråten defineres ut fra det kognitive og det sosiale perspektivet, på et kontinuum mellom det individuelle og det sosiale. Det vektlegges at tidligere kognitiv teori har prøvd å forklare individets psykologi, uten å ta med det sosiale og kulturelle rom som individet lever og handler i, blant annet ved å utelate kognitive prosesser og for eksempel læring ved observasjon og imitasjon. Det sosiale perspektivet har vektlagt fokuset på atferd, med mindre vekt på individuell tenkning. Sosial kognitiv teori kan integrere de to perspektivene, ved å antyde at teorien i større grad bygger på premisser hentet fra teori om individuell kognisjon (Bråten, 2002, s. 11, 14, 23).

### **2.1 Sosial kognitiv læringsteori**

Teorien som er presentert i denne studien, kan sortere under sosial kognitiv læringsteori. Bandura regnes for å være en av de fremste til å representere dette paradigme (Bråten, 2002, s. 164). Denne teorien kan behandle ulike temaer, som for eksempel fysisk, psykisk helse, idrett, organisasjonsliv og politisk aktivitet, men også selvregulert læring regnes for å høre til innenfor denne teorien. Dette er læring som styres kontrolleres og intieres av den lærende selv. I skolesammenheng kan det knyttes til hvilket utbytte elever og studenter har. Sosial kognitiv teori tar for seg den gjensidige påvirkning som foregår mellom personlige faktorer,

for eksempel kognitive affektive og biologiske hendelser, atferd og hendelser i omgivelsene (Bandura, 1997, s. 6). Perspektivet vektlegger sosiale prosesser og strukturer som en ytre påvirkningskraft, men gir likevel uttrykk for at individet ved hjelp av egen handlekraft kan forme sin egen tilværelse ved å utøve kontroll over personlige faktorer som kognisjon, motivasjon, egen atferd og sine sosiale omgivelser (Bråten, 2002, s. 165). Ved handlekraft og troen på å nå sine mål, kan den enkelte oppnå en forventning om å mestre. Bandura kaller denne type selvtillit for oppnådd mestringsforventning eller *perceived selfefficacy* (Bandura, 1997, s. 3). Troen på mestring har ifølge teorien konsekvenser fordi den enkeltes oppfatning kan påvirke hvilken oppgave man begir seg ut på, hvor mye innsats som settes inn, og hvor utholdende man er ved hindringer eller vansker (resiliens)(Bandura, 1997, s. 37).

## **2.2 Motivasjon**

I utdanningsammenheng kan oppgaver og utfordringer oppleves på ulike måter. For å ta fatt på en oppgave må man være motivert (Maslow, 1970, s. 35). Man er motivert for å prestere, man ønsker å lykkes, ikke bare for en ytre belønning eller status, men fordi man har et behov for å gjøre det bra (Maslow, 1970, s. 46). En handling kan være indre eller ytre motivert. Maslow såg på motivasjon for å prestere som indre fundert, og som et behov (Maslow, 1970, s. 35). Andre teorier tar utgangspunkt i prestasjonsorientering betinget av kultur. Albert Banduras teori om mestring, forklarer prestasjons motivasjon basert på prinsipper fra sosial læringsteori. Her inkluderer han kognitive faktorer som forventning og tro, i tillegg til sosial influering (Bandura, 1997, s. 125).

### **2.2.1 Innsats - resultat**

Ifølge Bandura er oppnådd mestringsforventning ikke et mål på kompetanse man har, men det handler heller om troen på hva man kan utrette under ulike betingelser, uansett hvilken kunnskap man er i besittelse av (Bandura, 1997, s. 37). Dette har sammenheng med hvilken aktivitet et menneske begir seg ut på og hvor mye energi man investerer i gjennomføringen (Bandura, 1997, s. 3). Ved liten tro på mestring og lav forventning til arbeidet, yter man middels innsats. Dette gir lav motivasjon. Ved bedre tro på resultatet, desto mer innsats setter man inn (Bandura, 1997, s. 125). Dette gir høy motivasjon. Bandura skiller mellom to slags forventninger, forventning om å klare handlingen for å nå målet, kalt *efficacy expectations* (Bandura, 1977, s. 84), og forventning om resultatet som følge av handlingen, kalt *outcome*



*expectations* (Bandura, 1977, s. 84, 85). Motivasjon er altså et resultat av to krefter, og hvis den ene er svak, reduseres motivasjonen (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 80). Bandura legger videre vekt på motivasjon i rollemodeller og observasjonslæring (Bandura, 1997, s. 90), og betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevens forventning, og positiv tilbakemelding fra en voksen (Bandura, 1997, s. 101). Bandura kaller positive mestringserfaringer for *perceived efficacy*. Teorien vektlegger også kognitive modeller hvor individets interne standard bidrar til å utvikle en situasjonsbetinget atferd. Sosiale kompetanser utføres og tilpasses skiftende omstendigheter, varierte hensikter og sosial kontroll. Denne kompetansen kalles *cognitive guidance* (Bandura, 1997, s. 34). Disse erfaringene kan fungere som en støtte i å opprettholde høy mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 35). Bandura ser ingen sammenheng mellom selvakseptering og prestasjoner, men hevder at troen på egen kapasitet til å gjennomføre en oppgave er det avgjørende. Autentiske mestringserfaringer er viktig for å få øke sin kapasitet av mestringserfaringer (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 80). Mestringserfaringer kan gi indre motivasjon, når den springer ut fra en tilpasset utfordring som eleven har bidratt til å bestemme. Utfordringen kan utløse at eleven setter seg mål og øker sin mestringsforventning for å klare oppgaven. Dette vil styrke forventningen om å lykkes i framtidige lignende situasjoner, og kan føre til motivasjon og interesse for oppgaven (Bandura, 1997, s. 222). Tilpasset undervisning, elevmedvirkning, og støtte fra en voksen kan være viktig for å øke egen mestringsforventning. I tillegg må oppgaven må ha verdi i miljøet, og resultatet må være overkommelig. Sosiale, kontekstuelle faktorer og synet på mennesket som et aktivt subjekt i eget liv, er viktige elementer i Banduras teori. Av den grunn kan teorien være relevant for problemstillingen, og belyse hvordan elevene kan oppleve mestring på studieverkstedet.

### **2.2.2 Resiliens**

Ved lav forventning om egen kapasitet til å mestre, kan man komme til å utføre oppgaven dårligere enn ved høy mestringsforventning. Kontroll styrker mestringsforventningen og robusthet mot nederlag, også kalt resiliens (*resilience*). (Bandura, 1997, s. 457). Resiliens kan oppstå når man utvikler kompetanse og anvender tidligere mestringserfaringer på en målrettet og hensiktsmessig måte, til å klare ekstraordinære oppgaver, til tross for motgang og hindere. Her er mestringsforventningen et viktig bidrag til å oppnå det man vil, uansett hvilken kunnskap man har fra før (Bandura, 1997, s. 37). Dette er et positivt budskap, og kan

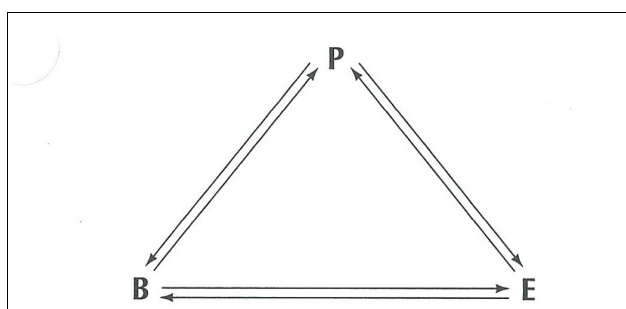
være relevant i forhold til studiens problemstilling, fordi det kan belyse hvordan enkelte elever oppnår bedre utbytte av undervisning og andre ikke.

### 2.2.3 Resiprok determinisme

Sosial kognitiv teori inkluderer interne og eksterne faktorerers innflytelse på individet.

Resiprok determinisme kan forstås som gjensidig påvirkning mellom kreftene, fra miljøet og evnen til personlig selvbestemmelse og selvregulering (Bandura, 1997, s. 6, 7). Personlige faktorer, atferd og omgivelser samhandler med hverandre, i en resiprok årsakssammenheng. Dette vil være selvforsterkende og kan slå ut i både positiv og negativ retning (Bandura, 1997, s. 21, 22). Det vil si at hvis eleven opplever positive forventninger til egen mestring i miljøet, vil det styrke mestringsforventning, men hvis eleven opplever negative forventninger til egen mestring, er dette også selvforsterkende, og man kan få en negativ spiral.

Selvregulering innebærer å ha tro på egen kapasitet, og utøve kontroll og for å oppnå ønsket resultat (Bandura, 1997, s. 2, 3). På studieverkstedet får elevene tilbud om kurs i studieteknikk, noe som kan bidra til selvregulering. Teorien kan i den sammenheng belyse hvordan tilrettelegging kan bidra til mestrings opplevelser. Teorien kan også klargjøre hvordan endring av motivasjon og atferd kan muliggjøres, og styrke elevens innvirkning og innflytelse over eget liv (Bandura, 1997, s. 10).



Figur 1.1 En triadisk resiprok årsakssammenheng

Figuren viser forholdet mellom tre hovedklasser av determinanter, som påvirker hverandre i en triadisk resiprok årsakssammenheng. B representerer atferd (*behaviour*), P representerer indre personlige faktorer (*internal personal factors*) som for eksempel kognitive, affektive, biologiske hendelser, og E representerer det ytre miljø (*external environment*) (Bandura, 1997,

s. 6).

#### **2.2.4 Kontroll, angst - mestring og *feed back***

Det motsatte av mestring kan være angst for å ikke mestre. I Banduras teori omfatter en selvregulerende læringsprosess like mye kunnskap om å mestre nye situasjoner og omgivelsene, som kunnskap om oppgaven for å oppnå forventet resultat. Dette er et viktig element i Banduras teori (Bandura, 1997, s. 37). Ved økt forekomst av angst, kan høy mestringsforventning virke positivt inn (Bandura, 1995, s. 8). Angst kan gjøre slik at eleven fungerer dårlig, men om eleven derimot har tro på å utøve kontroll over en potensiell trussel, vil vedkommende ikke utvikle slike forstyrrende mønstre (Sandersom et al., 1989, sitert i Bandura, 1995, s. 8). Troen på forventning om mestring, kan forandre og avlære slike mønstre, og er ikke påvirket av de. Her er tillit til egen mestring avgjørende (Bandura, 1995, s. 8). Elever med lav mestringsforventning kan være mer utsatt for å gi opp ved krevende oppgaver. De kan av den grunn være mer utsatt for stress og depresjon. Ifølge Bandura vil elevens opplevelse av kontroll redusere stress og sårbarhet for depresjon (Bandura, 1995, s. 11). Veiledning for å få innsikt i egne prestasjoner (*guided mastery*) kan altså være av stor betydning, samt egen bekreftelse gjennom direkte mestringserfaring (Bandura, 1977, s. 80, 86). Kjennskap til denne teorien er sentral ved spørsmål rundt forebygging av stress og angstdominerte situasjoner i skolen. Teorien er også aktuell i sammenheng med mulige støttende strukturer på studieverkstedet, som kan ha betydning for elevenes prestasjonsmotivasjon og mestringsopplevelser.

#### **2.3 Attribusjonsteori**

Banduras teori om mestring kan supplere John William Atkinsons attribusjonsteori. Teorien omhandler motivasjon, motivet for å mestre, prestasjonsmotivasjon, hvordan eleven blir motivert og hva som påvirker utfallet av en aktivitet, vurdert som nederlag eller suksess (Atkinson, 1964, s. 240, 241). Attribusjonsteorien kan belyse hvordan eleven vurderer seg selv, og årsaksforklarer sine handlinger (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 96). Ifølge Atkinson kan mestringsmotivasjon avhenge av av tre variabler;

- 1) Motiviet (*motive to achieve success*)
- 2) Muligheten for å lykkes (*probability of success*)

### 3) Vurdering av insentiv verdien av å lykkes (*incentive value of success*)

(Atkinson, 1964, s. 241).

Den første variabelen, tilegner Atkinson personlige egenskaper, og omhandler individets erfaring fra tidligere lignende oppgaver, og han mener dette er stabilt i ulike situasjoner. De to andre variablene avhenger av den enkelte situasjon eller oppgave, og kan tilegnes kontekstuelle betingelser (Atkinson, 1964, s. 242). Personlige egenskaper og miljø påvirker altså prestasjonsmotivasjonen, men for å aktivere prestasjonsmotivasjonen, må individet anse seg selv som ansvarlig for resultatet. Det må foreligge kunnskap om resultatet, slik at individet forstår at man kan lykkes, og det må være en viss utfordring knyttet til muligheten for suksess. Middels utfordrende oppgaver vil av den grunn øke nivået av prestasjonsmotivasjon. Hvis eleven ikke ser noe verdi knyttet til målet (insentiv - verdien) vil det ha konsekvens for motivasjonen. Hvis oppgaven ikke gir mening for eleven er insentiv verdien lav, motivasjonen er lav og det er nært forbundet med å lykkes eller mislykkes med oppgaven (Atkinson, 1964, s. 241).

Prestasjonsmotivasjon er ifølge Atkinson en indre medfødt egenskap, og handler om hvordan personen selv vurderer den situasjonen man er oppi (Atkinson, 1964, s. 6). Det problematiske er at angst dominerte elever vil kunne oppleve dårligere prestasjonsmotivasjon og få dårligere resultater. (Atkinson, 1964, s. 268). Teoretiske forklaringer på prestasjonsmotivasjon skifter fra å gjelde et stabilt personlighetstrekk betinget av familie og kultur, til å gjelde miljøbetingede årsaker skapt av et visst verdsett og erfaring med suksess og nederlag i ens nære omgivelser. Atkinson forener disse to synene på prestasjonsmotivasjon, ved å si at alle mennesker har et behov for å unngå nederlag, og et behov for å prestere. Hvis behovet for å prestere er større enn å unngå nederlag, vil resultatmotivasjonen være å ta fatt på oppgaven. Hvis behov for å unngå nederlag dominerer, vil risiko for å feile oppleves så truende, at eleven unngår oppgaven eller situasjonen (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 71). Felles for attribusjonsteorien, er at en aktivitet skal være utfordrende, meningsfull og ha en verdi for den enkelte, for å virke inn på motivasjon og mestringsforventning. Teorien kan være aktuell vedrørende spørsmål om elevmedvirkning, motivasjon og målrelatert undervisning. Studieverkstedet bruker i stor grad tilpassede planer og har målrelatert undervisning. Teorien kan i den forbindelse belyse hva som kan styrke elevens opplevelse av håndterbarhet og mestringsopplevelser, og hva som kan svekke den.

## 2.4 En teori om mestring, motivasjon og læring

Skolen skal ifølge læreplanen og opplæringsloven: *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse trivsel og læring*. Dette innebærer blant annet å legge tilrette for meningsfull og deltakende undervisning (Saabye, Fors & Kongstein, 2010, s. 14). I Aaron Antonovskys (1987) teori om salutogenese, vektlegger han opplevelsen av sammenheng og mening i tilværelsen som grunnleggende for motivasjon. Antonovsky forklarer salutogenese som en positiv orientering mot kildene til helse (Antonovsky, 1987, s. 17, 12, 148). Mestringsressurser kan bidra til å takle stressfaktorer (Antonovsky, 1987, s. 31), og en økt forståelse av mestring kan ifølge Antonovsky gi en bedre tilgang til begrepet SOC. SOC, blir forklart som *sence of coherence*, eller en opplevelse av sammenheng, og beskriver et menneskes betingelser og muligheter, for å mestre, ved å få en opplevelse av sammenheng i sitt liv. Et menneskes opplevelse av en erfaring, karakterisert ved en indre sammenheng, utgjør et grunnlag for komponenten *forståelse*, en hensiktsmessig belastningsbalanse (stressfaktorer) utgjør grunnlaget for komponenten *håndterbarhet* og medbestemmelse utgjør grunnlaget for komponenten *meningsfullhet*. De tre komponentene gir ifølge Antonovsky en generell motstandressurs som gjør at man bedre kan tåle stressbelastning (Antonovsky, 1987, s. 16-19, 20, 106). En salutogenetisk orientering kan av den grunn forklares som en teori om mestring, en grunnholdning til livet og miljøet vi lever i (Antonovsky, 1987, s. 9, 19, 20, 37).

Ved hjelp av salutogenetiske termer, kan man få bedre innsikt i hvordan arbeid med faktorer som kan påvirke helse og trivsel, kan gi grunnlag for mestring på studieverkstedet. Ved å identifisere praksis i studieverkstedet, vil teorien kunne bidra til å forstå og gjenkjenne indikatorer på mestring, sterk eller svak SOC, god undervisning og organisering i studieverkstedet. Dette perspektivet kan knyttes til flere ulike livsområder (Antonovsky, 1987, s. 184, 185), og vil av den grunn være relevant for spørsmål om mestring som gjelder det psykososiale og faglige miljøet i skolen. I utdanningsssammenheng vil denne teorien bidra til å begrunne hvorfor evnen til å mestre høye faglige krav i en skolesituasjon øker, ved høyt læringstrykk, når man har sterk SOC (Antonovsky, 1987, s. 31). Hvis læringstrykket er svakt, kan det hindre motivert handling, og eleven kan bli uengasjert (Dale et al., 2005, sitert i Bachmann og Haug, 2006, s. 93). Sosial anerkjennelse er et viktig element ved Antonovskys teori, ved at den pågående aktivitet er sosialt verdsatt i omgivelsene, og at man har støtte i miljøet (Antonovsky, 1987, s. 8, 108, 109). Dette vil si at aktiviteter må ha verdi for eleven,

for å være verd å engasjere seg i. Med høy grad av støtte vil eleven likevel klare utfordrende oppgaver (Antonovsky, 1987, s. 8). Tilpasset opplæring, struktur, støttende miljø og tilpassing i arbeidsoppgaven er aktuelle tema for denne studien. Bachmann og Haug (2006) har i sin rapport tatt opp en del spørsmål rundt temaene tilpasset opplæring, kvaliteter ved læring/undervisning og inkluderende undervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 7, 81, 72, 96). Antonovskys teori kan være aktuell i denne sammenheng.

## 2.5 Selvbestemmelsesteori

Banduras teori vektlegger determinisme og selvregulering (Bandura, 1997, s. 7), hvor opplevelsen av kontroll og selv influering ved å oppnå egne resultater er viktig. Selvbestemmelsesteori kan supplere denne teorien. Ifølge Edward L. Deci teori om indre motivasjon, har mennesket et psykologisk indre behov (basic psychological needs) for å være selvbestemmende i forhold til omgivelsene (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Behovet har et ytre objektivt og et indre subjektivt aspekt. Det objektive aspektet kan være styrende mekanismer i omgivelsene, og det subjektive aspektet kan være opplevelsen av om man har selvbestemmelse til å gjøre det man ønsker. Opplevelsen av å ikke selv ha oversikt over, eller ha mulighet til å styre egen aktivitet, og at man mister troen på å kunne kontrollere eget liv, kan gi utslag i mistriksel og helsemessige plager (Deci, 1975, sitert i Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 92).

Deci tar utgangspunkt i tre medfødte menneskelige behov. Behovet for kompetanse, behov for relasjon (*tilhørighet*) til andre og behovet for autonomi. Ifølge Deci (1975) vil et skolemiljø hvor indre motivasjon blir vektlagt, oppmuntre eleven til å utvikle selvbestemmende holdninger (Deci & Ryan, 2002, s. 115). Ytre belønning kan ikke motivere til selvregulerende aktivitet, med mindre man får støtte og blir oppmuntret fra en eller flere som man er i en betydningsfull relasjon med (*significant others*). På denne måten kan oppgaver som i utgangspunktet ikke motivererer få verdi for eleven, for eksempel med støtte fra lærer eller medelever, og likevel bli internalisert og gi selvregulerende atferd og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002, s. 15, 117). Indre motivasjon kan blomstre i sosiale miljøer. Positiv tilbakemelding (*feed back*) er sentral, når den oppleves som informativ, autonomistøttende, og når eleven opplever respekt for aktiviteten, og kjenner seg kompetent

for oppgaven (Deci & Ryan, 2002, s. 11). Teorien underbygger dermed behovet for å identifisere både skolefaglige og sosiale aspekter ved et godt læringsmiljø (Deci, 1975, sitert i Asbjørnsen, Manger & Ogden 1999, s. 94).

Elever som får anledning til å utøve autonomi og utvikle sin kompetanse i støttende omgivelser er ifølge Deci (1975) deltakere i et godt læringsmiljø (Deci et al., 1991, sitert i Asbjørnsen, Manger & Ogden 1999, s. 94). Ytre belønning, eller styrt undervisning forstått som instrumentell læring, med et forutbestemt resultat, vil kunne føre til en ytre kontroll som ikke bidrar til elevens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002, s. 12). Et autonomistøttende klasserommiljø kan være et læringsmiljø med betydelig kompetanse på læringsstrategier, og med veiledning, oppmuntring og tilbakemelding på elevens valg, innsats og strategier, fra læreren. Det oppfordres til elevmedvirkning og samarbeid, hvor det ifølge Manger og Ogden (1999) vektlegges begrunnede grenser og avklarte konsekvenser. Dette vil gi eleven oversikt og kan oppleves som autonomistøtte. Foreldreengasjement og foreldresamarbeid spiller en viktig rolle i den sammenheng, fordi de elevene som har engasjerte foreldre, kan ha en mer selvbestemmende holdning enn elever med mindre engasjerte foreldre (Grolnik & Ryan, 1989, sitert i Asbjørnsen, Manger & Ogden 1999, s. 95). Undervisning preget av elevmedvirkning og støtte i nære relasjoner kan oppleves meningsfylt og gi positive konsekvenser for et godt læringsmiljø (Aamotsbakken, 2010, s. 55).

Oppmuntring og støtte til elevenes valg kan øke elevenes indre motivasjon for læring. Det er viktig å oppmuntre eleven til å attribuere sine handlinger til for eksempel anstrengelse og strategi, og oppmuntre elevens initiativ og handlinger, valg av strategi og gjennomføring (Asbjørnsen, Manger & Ogden 1999, s. 95). I selvbestemmelsesteori er positive og negative mestringserfaringer relatert til indre motivasjon.

## **2.6 Krav - kontroll**

Mestring av krav har i arbeidslivsundersøkelser vært nært knyttet til trivsel på arbeidsplassen (Karasek & Theorell, 1990, sitert i Samdal 2009, s. 322). Det er en utbredt oppfatning at

stress på jobben kan ha en skadelig effekt for helsen. Karasek og Theorell (1990) har utviklet en modell for å forklare hvordan arbeidstaker, arbeid og miljø kan produsere stress. Karasek og Theorell (1990) vektlegger trivsel og et godt psykososialt miljø som avgjørende for individets fysiske og psykiske helse. Dette kan være fundert i individet, men med bakgrunn i miljømessige årsaker (Karasek & Theorell, 1990, s. 8, 9). Teorien tar for seg arbeidsmiljøet, og hvordan stress kan påvirke mennesket positivt eller negativt. Det vektlegges to dimensjoner; 1) psykologiske krav til mennesket (*psychological demands*), og 2) grad av den enkeltes mulighet til å delta i avgjørelser som gjelder egen livssituasjon (*decision latitude*), også definert ved graden av kontroll. Denne dimensjonen handler i tillegg om individets mulighet til å lære ferdigheter, og mulighet for å bruke de på arbeidsplassen, og kan relateres til kontroll (Karasek & Theorell, 1990, s. 61). Når man har kunnskap (*skills*), kan man delta med mer ansvar, mer autoritet, og få mer varierte oppgaver og delta i felles avgjørelser i større grad (Karasek & Theorell, 1990, s. 58). Karasek og Theorell (1990) har utarbeidet en modell som beskriver det psykososiale arbeidsmiljøet, og tar for seg forholdet mellom tre komponenter; krav, kontroll og en tredje dimensjon, støtte fra miljøet. Støtten kan være fra leder eller kollegaer. Psykologiske krav kan øke både stress og læring, men medbestemmelse og kontroll kan redusere stress og øke læring. Her blir krav og utfordringer, forbundet med mangel på kontroll ikke assosiert med læring, men i stedet usunt stress og sykdom. Ved krav, kontroll og støtte vil dette redusere stress og øke læring (Karasek & Theorell, 1990, s. 70). Balansen mellom krav og kontroll er det avgjørende her. Ifølge teorien er det her potensialet i modellen ligger, ved konseptet kontroll og muligheten for en arbeidstaker til å delta i demokratiske arbeidsprosesser og avgjørelser (Karasek & Theorell, 1990, s. 61).

Kontroll kan ha sterk sammenheng med graden av medbestemmelse, noe som kan forutsi helse og produktivitet. Ifølge Karasek og Theorell (1990) er dette en sentral strategi ved utviklingsarbeid og endring av strukturen i en organisasjon (se modell, fire stadier, s. 205). Ved å distribuere muligheten for kontroll må dette skje ved hjelp av ledelsen, overført til et system av selv korrigerende tilbakemelding hvor man justerer seg etter det ønskede overordnede målet (*feedback loop*). Dette kan gi helseeffekter og produktivitet. Denne prosessen kalles *work reconstruction*, eller en endring av arbeidsmiljøet, og kan ha overførbart betydning til elevenes læringsmiljø, såvel som på organisasjonsnivå (Karasek & Theorell, 1990, s. 14, 15, 69).



Det er dermed rimelig å tenke seg at denne teorien kan ha overføringsverdi til klasserommet. Mestring av krav i læringsoppgaver blir dermed sentralt for elevens skoletrivsel. Komponentene autonomi, gode relasjoner, tilhørighet og en opplevelse av kompetanse kan være viktig for læringsmiljøet. Ved å rette oppmerksomhet mot disse behovene, vil det ifølge teorien gi positive konsekvenser og bidra til økt trivsel, læring og indre motivasjon (Deci, 1991, Ryan, 2000, sitert i Samdal 2009, s. 322). Ifølge teorien vil elevene oppleve indre motivasjon på bakgrunn av hvordan de får dekket grunnleggende behov, med vekt på støtte og oppfølging, og hvordan det er tilrettelagt for støtte i miljøet (Deci & Ryan, 2002, s. 12). Studieverkstedet kan tilrettelegge både for indre og ytre motivasjon på ulike måter. Ved å identifisere støttende strukturer i miljøet, vil teorien være aktuell for studiens problemstilling.

## **2.7 Et pragmatisk syn på læring**

John Deweys teori om *Democracy and education* (2011) kan supplere teori om mestring og indre motivasjon, ved å vektlegge miljøet som en forutsetning for læring og utvikling. Dewey kombinerte filosofi og pedagogikk, og er kjent for sitt syn på læring gjennom aktivitet og erfaring. Derav utviklet han begrepet *learning by doing*, og han la vekt på å forbedre demokratiske og allmenndannende prinsipper i skolen (Aasen, 2006, s. 189, 192). Deweys syn på læring bunner ut fra relativisme, ved at han hevder at endring, vekst, og utvikling er selve hovedprinsippet i menneskets tilværelse. Deweys fokus på stadig forandring gjør at han kan betraktes som en av de første postmoderne tenkere (Aasen, 2006, s. 189, 193). Han ser mennesket som i stadig endring, tilpassningsdyktig til ulike miljøer. Dewey ser på menneskets kognitive evner som naturgitt, og opplevelsen i å løse en oppgave er det sentrale. All oppfostring, utdanning og dannelse betraktes som sosial av natur, og det relasjonelle er sentralt i hans teori (Aasen, 2006, s. 194). Erfaring er ifølge Dewey et kognitivt anliggende, og han vektlegger at eleven skal være deltakende i valg av fremgangsmåte, mål og aktivitet.

Dewey fremhever en problemløsende tilnærming til undervisning, hvor refleksjon og naturvitenskapelig metode vil gi indre motivasjon (Dewey, 1916/2011, s. 90, 96, 105). En aktivitet utført ved hjelp av naturvitenskapelig metode utleder en konsekvens og et resultat. Ved evaluering av resultatet, kan man forbedre og justere det. Teorien (tesen) omdannes ved å

erkjenne at det man erfarer kan forbedres, slik at ny kunnskap tas opp i eget innhold, og nye spørsmål kan utledes kontinuerlig. Dette vil resultere i sikkert testet kunnskap. Erfart kunnskap (experience) opphører å være empirisk og blir eksperimentell. Fornuft (reason) endres til å gjelde alle mulighetene som finnes i aktiviteten som gjør den meningsfull (Dewey, 1916/2011, s. 151).

Dewey så nyskjerrighet, kreativitet, og opplevelse (det emosjonelle) i en aktivitet nært knyttet til indre motivasjon (Dewey, 1916/2011, s. 99). På bakgrunn av dette hevder Dewey at teori og praksis *learning and doing* ikke kan skilles når barn skal lære, fordi disse to aspektene utgjør to sider av samme sak (Aasen, 2006, s. 195). Dewey advarer mot instrumentalisme fordi det ikke kan bidra til indre motivasjon (Dewey, 1916/2011, s. 99). På yrkesfaglig studieretning arbeides det med å gjøre teori mer praktisk, for å gjøre teorien relevant og meningsfull. Av den grunn kan Deweys teori være aktuell for problemstillingen. Dewey vektlegger meningsfull undervisning, og ser elevens holdninger til faget som en viktig del av samspillet og elevens læring (Dewey, 1916/2011, s. 97). Dette er elementer som også kan være relevant for problemstillingen. På studieverkstedet kan man identifisere hvordan elevene kan oppnå sosial og faglig kompetanse og få positive holdninger til fagene, noe som kan bidra til indre motivasjon, trivsel og et godt læringsmiljø.

## **2.8 Ledelse og læringskultur**

Dewey omtaler språket som det viktigste for å utvikle sosial praksis og for læreprosessen (Dewey, 1916/2011, s. 12). Det kan være en utfordring for læreren å for eksempel legge tilrette for kommunikasjon i undervisningssammenheng. Eleven kan ha motstridende behov, både for trygghet, utfordring og vekst, og dette kan være vanskelig å balansere. Hvis trygghetsbehovet og trang til å beskytte selvoppfatningen dominerer, kan dette føre til motstand mot læring og nye oppgaver (Halland, 2009, s. 43). På studieverkstedet finnes det elever med ulik faglig og sosial styrke, satt sammen fra flere studieretninger. Det vil av den grunn være mange organisatoriske forhold som spiller inn, og mulige utfordringer i hvordan det legges tilrette for et positivt læringsmiljø på studieverkstedet. Av den grunn kan teorien være relevant.

Dewey inkluderer intersubjektivitet og sosial kunnskap som uadskillelig fra teorisk og praktisk kunnskap (Dewey, 1916/2011, s. 25). Mennesket formes gjennom vanedannelse, og danner selv vaner i sosialt samspill med andre. Med vaner mener Dewey forutsigbare måter å tenke og handle på, og mønstre for praktisk og intellektuell virksomhet. Deweys pedagogikk er målorientert. Prosessen er målet, og eleven må kunne se at målet er mulig å nå, her og nå (Dewey, 1916/2011, s. 114). Innholdets mål og prosessens mål i en oppgave er like viktig, og kan ikke adskilles ifølge Dewey. Det er like viktig å lære hvordan man lærer som det man lærer (Dewey, 1916/2011, s. 85, 107). Ved å erfare måter å lære på, kan den umodne eleven få bedre kjennskap til den kunnskap som ligger implisitt i sakens forhold, forstått som faget eller temaet, både sosialt og faglig (Dewey, 1916/2011, s. 106). Læring foregår som i en stige, hvor man avanserer fra et nybegynner nivå til et mer avansert kunnskapsnivå (Dewey, 1916/2011, s. 102). Læring kan foregå intersubjektivt i samhandling med omgivelsene, og med støtte fra andre mer erfarne elever (Dewey, 1916/2011, s. 103, 107). For å kunne legge tilrette for en god læringskultur, krever det samarbeid og støtte på flere nivåer. På studieverkstedet blir målorientert undervisning vektlagt, men det stilles også krav til elevens innsats og oppfølging fra foreldre. Eleven kan lære å håndtere fagene på måter som kan bidra til læringskulturen og holdninger til fagene. Av den grunn kan Deweys teori være relevant.

Dewey la vekt på det eksperimentelle og originaliteten i elevens tenkning (Dewey, 1910/1997, s. 198). Individets evner og iboende aktivitet er sentralt i hans teori. Man kan ikke forsere kunnskap, læring skjer ved indre motivasjon (Dewey, 1916/2011, s. 98). Ifølge Dewey, skal læreren være den kompetente, den som kan veilede eleven i læreprosessen (Dewey, 1916/2011, s. 102) Det kan være en utfordring for lærerne på studieverkstedet å tilpasse teoretisk undervisning til elever med ulik språklig forståelse, og til elever fra ulike programfag i samme gruppe. For å utvikle trygge rammer og en god læringskultur, må læreren ha kunnskap om ulike elevers særskilte utfordringer. En undersøkelse av lærernes kompetanseutvikling fra 2003 tyder på at videreutdanning, som gir formell kompetanse, i større grad fører til endringer i undervisningen enn kortvarig etterutdanning (*Kvalitet i skolen*, 2008, s. 39). Lærerens kompetanse kan være avgjørende for egen mestringsforventing, for å kunne gjøre en tilfredstillende jobb, og for å bidra til elevens læring og et positivt læringsmiljø. Av den grunn er teorien relevant for problemstillingen.

## 2.9 Læringsmiljøet

Dewey antyder at det er problematisk med begrensede miljøer som for eksempel innenfor naturvitenskapen, hvor han mener at kunnskap ikke skal gjelde eksklusivt for medlemmer av et miljø, men derimot deles mellom kulturer. Han antyder at et lukket miljø forhindres i å lære fra andre mennesker og andre kulturer fra ulike samfunnslag. Denne sammensmeltningen av kulturer kaller han *intercourse* (Dewey, 1916/2011, s. 187). Dette kan forstås som at kunnskapsdeling og inkludering er en styrke rettet mot å bygge broer mellom ulike miljøer. Studieverkstedet har deltakere fra ulike studieretninger, av den grunn er teorien relevant for denne studien. Læreren som leder i videregående utdanning har en utfordring i å legge tilrette for tilpasset og inkluderende undervisning. Disiplin er viktig for å gi rom for læring. Mangel på dette kan være et symptom på dårlig læringsmiljø (Halland, 2009, s. 15).

Strømstad, Nes og Skogen (2004) omtaler tilpasset opplæring og knytter begrepet til inkluderende undervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 25). Det blir vektlagt at tilpasset opplæring og prinsippet om inkludering er to sider av samme sak, fordi undervisningen skal være tilrettelagt for det naturlige mangfoldet (Strømstad, 2004, sitert i Bachmann & Haug, 2006, s. 25) Det er viktig å finne balansegangen mellom elevens erfaringer og lærestoffet som skal være felles for alle (Bachmann & Haug, 2006, s. 25). Inkludering og tilpasset opplæring er svært viktig, for å gjøre undervisning meningsfull, motiverende og skaper en godt grunnlag for et inkluderende læringsmiljø. I sin teori vektlegger Dewey en demokratisk samfunnsform, og mener at det representerer et løsningsorientert og ideelt fellesskap (Aasen, 2006, s. 205). Studieverkstedet kan bidra til både faglig og psykososial dannelse i den videregående skolen. I den forbindelse kan Deweys teori kan være aktuell for problemstillingen.

## 3. Tidligere forskning

For å identifisere faktorer som kan bidra til mestring ved hjelp av tiltak som studieverkstedet, kan det være hensiktsmessig å undersøke forskning fra andre tiltak og skoleutvikling. Dette kan være tiltak som forebygger mot frafall i den videregående utdanning og andre former for skoleutvikling. Skoleutvikling foregår som regel i regi av kunnskapsdepartementet, men er i stor grad overlatt til den enkelte skole og skoleeier å følge opp. Dette kan føre til at det er

prøvd ut mange ulike prosjekter, hvor det finnes en del følgeforskning og ulike rapporter. Det finnes en del forskning som går på hva som gir gode skolefaglige resultater, og en del på risikofaktorer og hva som kan føre til frafall i den videregående skole, men det finnes ikke så mye forskning på suksessfulle prosjekter. Det kan i den sammenheng være interessant å se nærmere på hvordan faktorer i omgivelsene kan påvirke mestring, og være relevant for effekten av skoleutviklingstiltak. Ifølge Hernes er ikke problemet mangel på initiativ eller gode tiltak, men heller at tiltakene ikke blir kopiert eller samordnet (Hernes, 2010, s. 9).

### **3.1 Suksessfaktorer ved Inderøy videregående skole**

Nord-Trøndelag fylkeskommune har hatt flere prosjekter fra 2008-2010 under paraplyprosjektet *Flere gjennom*, for å bidra til fullføringsnivået i videregående utdanning. Resultatet er betydelig nedgang i antall elever som slutter (*Flere gjennom*, 2010, s. 10). En del av hensikten med prosjektet var å avdekke hva som skjer med elevene og læringsmiljøet, etter Vg2, fordi mesteparten av elevene faller fra i løpet av påbygning Vg3, yrkesfag. Problemområder som ble avdekket gjaldt Vg3 påbygning og studiekompetanse, psykososiale forhold blant elevene i skolen, behov for arbeidstakere med grunnkompetanse, det vil si et kortere utdanningsløp, og årsaker til oppheving av lærekontrakter (*Flere gjennom*, 2010, s. 25, 26, 47). Ved undersøkelser oppgav 1 av 5 at de var tilstede for å ha noe å gjøre. Grunner til avbrudd viser seg å være lav motivasjon, høy faglig vanskelighetsgrad og stor arbeidsmengde (*Flere gjennom*, 2010, s. 38). Rapporten konkluderer med at frafall kan være nært knyttet til fravær (*Flere gjennom*, 2010, s. 43), men at det finnes flere gode tiltak som virker. Tiltak som har hatt effekt i forhold til økt gjennomføring er innenfor områdene; styrke grunnleggende ferdigheter, sikre kvaliteten ved overganger, blant annet ved overføring av relevant informasjon, styrke fag og yrkesopplæring i skole og bedrift, blant annet ved tettere oppfølging på Vg3, sterkere læringsmiljø og styrket psykisk helse, blant annet ved tett oppfølging, styrket foreldresamarbeid, og ressursgruppe mot fravær (*Flere gjennom*, 2010, s. 45-48). Resultater fra *Flere gjennom*, Sluttrapport (2010) viser at bevisstgjøring blant personalet rundt frafall ble en oppnådd tilleggseffekt. Dette førte til en endring i holdninger til forventningen om å fullføre (*Flere gjennom*, 2010, s. 23, 25).

Individuell oppfølging av fravær og arbeid med læringsmiljø blir vektlagt (*Flere gjennom*,

2010, s. 25, 26). Inderøy Videregående Skole er et eksempel på dette (*Flere gjennom*, 2010, s. 31). Underprosjektet *Bedre igjennom* hadde sterk fokus på sammenheng mellom fravær og læringsresultater. Suksessfaktorer ved Inderøy Videregående skole var blant annet involvering av hybelvert, foreldre og pedagogisk ledelse, arbeid med læringsmiljø, samarbeid med førstelinjetjeneste og faglærerteam, tett oppfølging av fravær, oppfølging sentralt og bevisstgjøring av holdninger til oppfølging. Dette innebar fokus på sammenheng mellom fravær og læringsresultater, fraværregistrering, systematisk oppfølging av fravær og refleksjon om fraværproblematikk i personalet (Bergene, 2010, s. 2). Ifølge prosjektrapporten (2011), ble disse tiltakene videreført; Fraværsgruppe, med tett oppfølging av fravær, samarbeid med psykiatrisk helseteam i Inderøy kommune (helsesøster, lege PPT, psykolog) og et lavterskeltilbud, klasselærerteam, et samarbeid mellom faglærerne om klassemiljø og læringsmiljøet, teamet arbeider ut fra et helhetsperspektiv på elevenes opplærings situasjon (*Bedre gjennom*, 2011, s. 1, 2).

### **3.2 Lærerens betydning**

Ifølge rapportering fra delprosjekt (2010) ved Inderøy videregående skole var det underveis utfordringer ved tiltaket.

*Fraværet må ytterligere ned og læringstrykket må økes. Klasselærerne må engasjeres i tiltak å redusere fravær gjennom arbeidet med å bedre læringsmiljø. Tettere samarbeid mellom sos,ped.rådgiver/PPT og klasselærergruppen. Mer fokus på klassestandarder og ledelse i klassen (Inderøy Videregående skole, Flere gjennom, Rapportering fra delprosjekt, 2010, s. 2).*

Læreren ser ut til å spille en sentral rolle i utviklingsarbeidet, for eksempel i forbindelse med ledelse læringsmiljø, sosiale standarder, og oppfølging av fravær. Ifølge John Hatties kvantitative forskning og drøfting av 800 meta analyser, er læreren en av de viktigste årsakene som gir effekt for læring. Hattie hevder at læreren og lærerens samhandling med eleven har størst effekt av de faktorer som bidrar til elevens læring (Hattie & Goveia, 2013, s. 186). Men elevens selvevaluering og evne til å bedømme egne prestasjoner er også rangert høyt (Hattie & Goveia, 2013, s. 84). Hattie viser til Piagets stadieprinsipper, som omhandler

at læreren må vite hvordan eleven tenker, og velge utfordrende materiell tilpasset elevens utviklingsnivå (Hattie & Goveia, 2013, s. 83). Hattie konkluderer med at læreren er den sterkeste påvirkningsfaktoren ved læring, og at han må være oppmerksom på hvordan eleven tenker. Han legger vekt på at læreren må kjenne til læringsmål og mestringskriterier, for å kunne veilede eleven. Det er lærerens oppgave å vite hvor eleven er i læringsprosessen, ved å stille spørsmål som; *Hvor skal du?*, *Hvordan ligger du an?* og *Hvor går du videre?*. Eleven må være en aktiv deltaker i kunnskapsutvikling, og læreren må gi adekvate meningsfulle tilbakemeldinger. Ved å skape personalrom og klassemiljøer der det er lov å feile, kan det medføre at det å feile blir sett på som en mulighet til å forkaste, lære, for så å finne nye mulige løsninger. I slike miljøer kan elevene kjenne seg trygg på å utforske ny kunnskap og forståelse (Hattie & Goveia, 2013, s. 349). Forskingen kan belyse lærerens påvirkning og bidrag til elevenes mestringserfaringer, av den grunn er forskningen relevant for studien.

### **3.3 Støtte - Lærerens betydning**

Ifølge Hatties forskning (2014) er læreren mest betydningsfull for elevens læring. Anne Grete Danielsens (2010) forskning kan trekke tråder til Hatties forskning ved å antyde at eleven får økt indre motivasjon ved støtte i omgivelsene. I denne kvantitative studien antyder hun at psykososial støtte, akademisk initiativ og oppnådd livskvalitet har sammenheng med kompetanse og skoletilfredsstillelse. Danielsen har forsket på ungdommer i aldersgruppen 13-15 år. Hun har kommet frem til at forholdet mellom lærerstøtte og elevens livskvalitet er forbundet med erfaringer i skolekonteksten, men at skole relatert sosial støtte fra foreldre og klassevenner gav bedre livskvalitet på andre livsområder. Funnene viser også at lærerens pedagogiske omsorg og støtte for autonomi, er direkte relatert til akademisk initiativ. Akademisk initiativ blir relatert til autonomi og selvregulerende læring.

Danielsen antyder at det er behov for et større fokus på psykososialt helsefremmende miljø. Pedagogisk omsorg og oppnådd kompetanse kan ifølge Danielsen være relatert til akademisk initiativ og tilfredstillende livskvalitet hos ungdomsskole elever (Danielsen, 2010, s. 5-8).

Elever som får støtte for behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil ifølge selvbestemmelsesteori øke indre motivasjon, selvregulering, engasjement og involvering i læreprosesser. Ved mangel på støtte for disse behovene, kan det lede til synkende motivasjon, og svakere sosial fungering, utilfredshet, apati og fremmedgjøring (Reeve, 2002, sitert i

Danielsen, 2010, s. 463). Indre motivasjon anses å være optimal for sunn utvikling. Mennesket trenger å være kompetent og selvbestemmende i forhold til omgivelsene (Deci & Ryan, 2000, sitert i Danielsen, 2010, s. 464). Teorien postulerer likevel at ytre motivert aktivitet, kan utløse autonomi og indre motivasjon, avhengig av om aktiviteten korresponderer med elevens internaliserte verdier og mål. Det vil si at regulering som er godt integrert kan medføre selvbestemt ytre motivert atferd (Deci & Ryan, 2002, sitert i Danielsen, 2010, s. 464). Dette kan som ved indre motivasjon, føre til høy grad av engasjement, og vil ikke tappe eleven for energi. Integrert regulering innebærer et kognitivt engasjement, og kan gi bedre læringsresultater enn regulering under ytre regulert ytre motivasjon, eller tvang (Giota, 2002, sitert i Danielsen, 2010, s. 464). På studieverkstedet blir det undervist i mindre grupper, noe som kan tilrettelegge for en nær og *tett på* relasjon mellom elev og lærer. Med støtte fra læreren kan eleven regulere egen læring, oppnå mestringskriterier og mål (Hattie & Goveia, 2013, s. 349), og ved å kjenne seg kompetent kan eleven oppnå en bedre livskvalitet (Danielsen, 2010, s. 5-8). I den sammenheng kan forskningen være relevant.

### **3.4 Læring og livskvalitet**

Danielsens funn indikerer at effekt for læring kan relateres sterkere til en persons opplevelse av tilfredsstillende livskvalitet og faglig initiativ, enn til tilfredstillende skolemiljø. Hvis det er slik at lærerens støtte for autonomi og selvregulerende læring er avgjørende for elevens motivasjon og initiativ, kan det føre til at man må rette et større fokus mot elevens livskvalitet og velbefinnende (Danielsen, 2010, s. 78). Jo Ingul (2014) har i en kvantitativ studie forsket på ungdom og frafall i den videregående skole. Det ser ut til at en del ungdommer strever med angst og psykososiale problemer, og at de i liten grad får hjelp til å takle sine problemer (Ingul, 2014, s. 13).

Ingul har kommet fram til at jenter rapporterer høyere angstnivå enn gutter. Dette øker spesielt i alderen 14-15 år (Ingul, 2014, s. 56). Ungdom med høyt nivå av angst og mye fravær, har også forekomst av andre mentale sykdomssymptomer, særlig psykososiale vansker og lav resiliens, forstått som robusthet knyttet til motgang (Ingul, 2014, s. 54).



Ungdom med høy forekomst av angst og normalt skolefravær, har ikke andre mentale eller psykososiale problemer. Av den grunn kan høyt skolefravær være en god indikator på psykososiale vansker i den videregående skole. Studien antyder at ungdom med høyt skolefravær har store og mange psykososiale vansker. Ingul hevder videre at det er summen av vansker, heller enn den enkelte faktor som bidrar til det høye skolefraværet (Ingul, 2014, s. 60). Elevens ytre atferd og psykososiale vansker (eksternaliserende vansker), og familiens arbeid og helse status (sosioøkonomisk bakgrunn), og skolemiljøet antydes å være hovedrisikofaktorer. Dette betyr at tiltak må skje bredt og kordinert. Studien viser at angst hos ungdom fluktuierer, og at dette bør taes hensyn (Ingul, 2014, s. 6). På studieverkstedet er kartlegging, støtte og oppfølging, og tilgang på førstelinjetjeneste viktige elementer, noe som kan være viktig for den enkeltes mestring, motivasjon og velbefinnende. Inguls (2014) studie vektlegger risikofaktorer og fravær som en indikator på mentale og faglige problemer, og fokuserer på å forebygge eksternaliserte psykososiale problemer. Studien kan på denne måten bidra til informasjon om hvordan man kan forebygge og styrke elevenes velbefinnende i skolemiljøet. Av den grunn kan studien være relevant.

### **3.4.1 Faglige problemer og livskvalitet**

Livskvalitet kan være nær forbundet med faglig initiativ ifølge Danielsen (Danielsen, 2010, s. 78). Psykiske vansker kan påvirke elevenes prestasjoner negativt, og skoleprestasjoner kan forutsi frafall. Mentale problemer kan derfor indirekte føre til skolefracfall (Rumberger, 2011, sitert i Holen & Wagene, 2014, s. 20). Åse Sagatun et al., (2014) sin kvantitative studie knytter frafall i den videregående skole til mentale problemer, og har fokus på tidlig intervensjon. Hun ser svake karakterer som indikator på fremtidige akademiske problemer. Effekten av mentale helseproblemer gav samme utslag i yrkes utdanning og på studiespesialiserende forløp. Studien antyder at det finnes en kausal forbindelse mellom mentale helseproblemer og skoleprestasjoner. Det antydes at eksternaliserte problemer kan føre til svakere akademisk oppnåelse, og at internaliserte vansker kan vare over et kortere tidsrom og dermed ikke kan knyttes spesielt til oppnådd kompetanse (Sagatun, et al., 2014, s. 11). Studien viser at bedring i psykisk helse kan redusere frafall og forbedre karakterer. Her kan man trekke tråder til Danielsen (2010) og Inguls (2014) studie, ved å antyde at psykososiale problemer og ikke tilfredsstillende livskvalitet, kan føre til lav motivasjon, nederlag, faglige problemer og frafall i den videregående skole. Ved å utvikle kunnskap om

risikofaktorer og indikatorer på frafall, kan studiene bidra til forebyggende arbeid, læring og utvikling i skolen.

### **3.4.2 Psykiske og faglige vansker**

Eifred Markussen og Idunn Seland (2012) antyder i en norsk undersøkelse at 42,2 % av de som slutter i den videregående skole oppgav forhold utenfor skolen som grunn. En av fem oppgav at de var psykisk syke eller hadde psykososiale problemer (Holen & Wagene, 2014, s. 20). De som slutter kjennetegnes vanligvis ved høyt fravær, feilvalg og lav motivasjon (Seland & Markussen, 2012, s. 46). Ut fra undersøkelsen, kan det forstås slik at det finnes en gråsoner blant de som slutter, det vil si en del elever som er svak faglig, men tilsynelatende for velfungerende til at psykiatri og barnevern blir koblet inn. Det antydes at den videregående skole med fordel kan rette forebygging, og større oppmerksomhet mot kunnskap om psykiske problemer blant ungdom, og de faglige problemer som gjelder denne gruppen. Rapporten vektlegger at skolens holdninger til disse elevene er avgjørende for å fange tidlig opp signaler om fagvansker, mangel på mestring og fare for bortvalg (Seland & Markussen, 2012, s. 46, 47).

Ifølge undersøkelsen kan psykiske vansker eller faglige problemer skjule seg bak betegnelser som *feilvalg* og *lav motivasjon*, begreper som er mye brukt for å forklare bortvalg eller frafall i videregående opplæring. Materialet viser at årsaker til slutting er krevende og sammensatte. Rapporten antyder at psykiske og faglige vansker er ressurskrevende å rette opp i, og at en slik innsats må starte lenge før videregående opplæring (Seland & Markussen, 2012, s. 47, 48). Det rapporteres videre en sammenheng mellom spesialundervisning og gjennomført videregående opplæring, ved at disse elevene slutter i mindre grad enn andre elever, selv om de ikke består i like stor grad. Markussen, (2000) Kvalsund og Myklebust, 1998 antyder en sammenheng mellom tett oppfølging og tilrettelegging, som gjør at elevene blir løst gjennom skolesystemet og forhindrer at de avbryter utdannelsen (Seland & Markussen, 2012, s. 46).

### **3.5 Yrkesfaglig studieretning - flest som slutter**

Markussen og Seland (2012) fokuserer på overganger i forbindelse med bortvalg. Tidligere undersøkelser av Markussen et al. (2008) viser at det er flere elever i videregående utdanning som slutter ved overgang fra Vg1 eller Vg2 (62%), enn de som slutter midt i skoleåret. De fleste slutter fra overgangen Vg2 til Vg3/lære, og majoriteten kommer fra yrkesfaglig studieretning. (Seland & Markussen, 2012, s. 21, 24). Årsaker til slutting kan ifølge undersøkelsen være at en elev ikke kommer inn på førsteønske, at eleven kommer inn på et annet programområde enn ønskelig, at eleven ikke er innstilt på de kravene valgt utdanning innebærer, at eleven strever faglig og får lite hjelp tilpasset sitt nivå. Eleven kan uventet få lang skolevei, eller havne på en skole eller i en klasse hvor man ikke kjenner noen. Det kan innebære at det blir vanskelig å få nye venner i skolemiljøet. Hver tiende elev av utvalget mistrives på skolen, og rapporterer om mangel på mestring, feilvalg av utdanning eller lav motivasjon for skole (Seland & Markussen, 2012, s. 41). Dette kan skje på grunn av strukturelle årsaker, og det handler om å havne på feil sted i utdanningssystemet, feil utdanningsprogram, feil programområde, feil skole, eller feil situasjon hvor eleven har mistet muligheter til å velge. Dette kan ikke forstås som at eleven har gjort et *feilvalg*, men heller at eleven er blitt *feilplassert* (Seland & Markussen, 2012, s. 45). Rapporten stiller spørsmål ved råd og veiledning gitt tidligere i utdanningsforløpet (Seland & Markussen, 2012, s. 37).

### **3.6 Mestringsklima og skoletrivsel**

Ifølge målorienteringsteori (Arnes, 1992; Dweck 1986; Nicholls 1989, sitert i Danielsen, 2010, s. 471) støttes hypotesen om at et læringsmiljø som fremmer utvikling av mestringsmotivasjon er å foretrekke, fordi læreren og andre verdsetter anstrengelse og innsats, og legger tilrette for et mestringsklima. I et slikt klima er kriteriet på mestring fremgang, noe som er kontrollerbart. Funnene viser at elevens innsats og bruk av adaptive læringsstrategier, samt tilfredshet og prestasjoner optimaliseres i et mestringsklima (Patrick, 2004, sitert i Danielsen, 2010, s. 471).

Oddrunn Samdahl (2009) har i en kvantitativ undersøkelse fokusert på ungdomsskoleelever og sammenhengen mellom psykisk helse, skoletrivsel og skoleprestasjoner. Resultatene antyder at ungdomsskoleelever opplever skolearbeid som stadig mer stressende, særlig på tiende trinn. Faglig svake elever opplever skolen som mer stressende enn andre.

Skoletrivselen er rapportert lavere hos de gruppene som røyker eller drikker alkohol ukentlig. Livstilfredshet ser ut til å ha signifikant betydning for både skoletrivsel og skoleprestasjoner. Høy livstilfredshet kan føre til mindre sannsynlighet for å gjøre det dårlig på skolen, og større sannsynlighet for å trives. Høy stressopplevelse kan bidra til økt sannsynlighet for dårlige skoleprestasjoner, og redusert sannsynlighet for høy skoletrivsel.

### **3.7 Høye forventninger**

I Samdahls (2009) studie var det høyere sannsynlighet for å trives på skolen, med bakgrunn fra høyere sosioøkonomiske lag og ved å være fysisk aktive. Skoletrivsel ser ut til å ha betydning for skoleprestasjoner. Studien antyder at skolen i større grad bør fremme tiltak som tilrettelegger for elevens livstilfredshet, helsevaner og skoletrivsel (Samdahl, 2009, s. 5). Eifred Markussen (2010) underbygger Samdals perspektiv ved i at sosioøkonomisk bakgrunn direkte og indirekte kan være medvirkende årsak til skoleprestasjoner i den videregående skole. Han vektlegger fire faktorer som påvirker utdanningsforløpet. Sosioøkonomisk bakgrunn gir størst effekt for prestasjoner i ungdomsskolen. Etter dette er det karakterer fra ungdomsskolen (påvirket av sosial bakgrunn), elevens faglige og sosiale engasjement ved skolen, sosial bakgrunn, og den konteksten utdanningen foregår innenfor. Med dette antyder Markussen at grunnskolen og videregående opplæring stadig reproducerer sosial ulikhet (Markussen, 2010, s. 1). Dette perspektivet kan være interessant ved tilrettelegging for skoletrivsel, faglige prestasjoner, og for å bidra til et mestringsklima for alle i den videregående skole.

Ifølge St.meld. 31 (2007-2008), er det en målsetting i grunnopplæringen at alle elever og lærlinger skal føle seg inkludert og oppleve mestring. Indikatorer benyttet for å vurdere måloppnåelse er følgende; trivsel, mobbing, nok utfordringer, tilpasset til den enkeltes nivå, og faglig tilbakemelding (*Kvalitet i skolen*, 2008, s. 11). OECD (2006) antyder at en skolekultur med lave forventninger til elevens faglige fremgang kan forklare det relativt lave ferdighetsnivået og sosial reproduksjon i det norske systemet. Det hevdes også at svak evalueringskultur kan føre til utilstrekkelig oppfølging og redusere elevens faglige utviklingsmuligheter. Tydelig informasjon om forventninger til faget og tilbakemelding gir bedre resultater (Black & Wiliam, 1998, sitert i *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang*

*læring*, 2006, s. 77), spesielt for elever med svake faglige ferdigheter (-og ingen sto igjen : *tidlig innsats for livslang læring*, 2006, s. 77). Stortingsmelding 16 (2006-2007) vektlegger med dette høye faglige forventninger og tett oppfølging. Hernes støtter dette perspektivet med å si at læreren og lærerens relasjon med eleven er det viktigste forholdet for gode faglige resultater. Hernes viser til Bergensundersøkelsen (Gjessing, 1988, sitert i Hernes, 2010, s. 42), som antyder at elevenes resultater varierer fra klasserom til klasserom, og at når ulikheter opptrer tidlig i skoleforløpet, vedvarer og preger det elevene i ettertid (Hernes, 2010, s. 42, 43). OECD, PISA (2003) kan underbygge dette med å vise at det i Norge er større forskjeller innad enn mellom skoler, når det gjelder resultater, og at vi er et av de landene som har størst forskjeller internt (Hernes, 2010, s. 44).

### **3.8 Arbeidsmiljø og skoletrivsel**

Hernes antyder at det bør stilles høye teoretiske krav til alle elever, og at elever med lave forventninger til egne prestasjoner, har færre mestringserfaringer, kan oppleve mangel på kontroll, og kan av den grunn lettere gi opp (Hernes, 2010, s. 52). Forskning på elever i ungdomsskolen (Danielsen, 2010, s. 5-8) viser at de viktigste faktorene i det psykososiale skolemiljøet som påvirker hvordan eleven oppfatter sine akademiske prestasjoner, er at eleven liker seg på skolen, opplever lærerstøtte og støtte i skolekonteksten. Funnene antyder at ved å forbedre skolemiljøet, vil eleven også forbedre sine akademiske prestasjoner. Ved å trekke tråder til Karasek og Theorell (1990) sin teori, kan de underbygge dette med sine funn fra forskning på arbeidsmiljøet. De har kommet frem til at et psykososialt miljø forbundet med a) et høyt nivå av påvirkning og kontroll, b) rimelige krav, og c) god sosial støtte fra leder og kollegaer, kan gi høy produktivitet (Karasek & Theorell 1990, s. 61, 69) Disse faktorene gir høy jobbtillfredsstillelse og kan ha sammenheng med produktivitet.

### **3.9 Tilpasset opplæring og læringsmiljøet**

Skolemiljøet, aktiv elevdeltakelse, skoletrivsel og lærerens klasseledelse kan se ut til å ha betydning for akademiske prestasjoner. Peder Haug og Kari Bachmann (2006) antyder i sin rapport *Forskning om tilpasset opplæring*, at det ser ut til å være et stort individrettet fokus i stedet for kollektiv tilpasset undervisning i den norske skolen. I de skoler der undervisningen er tilpasset kollektivt mangler det eksplisitte krav lagt til grunn for den enkelte (Klette, 2003,

sitert i Bachmann & Haug, 2006, s. 50). Et lavt faglig trykk kombinert med sterk individualisering kan gjøre det vanskelig å få med de elevene som er lite motivert og som mulig har en lav kulturell kapital. Dette kan øke forskjeller blant elevene og bidra til problemer for tilpasset undervisning (Bachmann og Haug, 2006, s. 50). Hattie (2009) ser på læringsmiljøet som avgjørende for faglige resultater og sosial utvikling. Det sosiale miljøet mellom lærere anses som viktig, og lærer - elev relasjonen blir ansett som viktig for læringsresultater. Lærerens ledelse, struktur, og gjensidig påvirkning mellom elever har også betydning. PISA- undersøkelsen peker på flere av disse faktorene for å forklare relativt svake resultater hos norske elever (Kjærnsli et al., 2007, s. 35).

Her framheves behovet for klasseledelse og etablering av et miljø med klare verdier og forventninger om læring (Nordahl, 2002, s. 120). I en kvantitativ undersøkelse på et utvalg av 393 barne og ungdomsskoler (Ogden, 1998) viste det seg at elever med faglige problemer kan være knyttet til atferdsproblemer og andre faglige og sosiale vansker. Dette kan knyttes til lav motivasjon, evner, umodenhet og uheldige arbeidsvaner, både som årsak og konsekvens (Ogden, 1998, s. 92). Et flertall av lærerne opplevde disiplinære problemer med elevene som de forholdt seg rutinemessig til. Bare 10% av lærerne oppgav alvorlige norm og regelbrudd fra elever. Det betyr at få elever sto inne for *problematferden*, noe som kunne ha negativ effekt for skolemiljøet. Innadvent problematferd var økende i løpet av ungdomsskolen. Ogden (1998) oppfordrer til systemiske forebyggende tiltak og skoleutvikling, for å fremme positiv elevatferd (Cooper, Smith & Upton, 1994, sitert i Ogden, 1998, s. 100). Videre peker studien på lærerens kompetanse i klasseledelse, undervisningskompetanse, samt elevbehandling som avgjørende for dette arbeidet. Han inkluderer støtte fra kollegaer, foreldre skoleledelse og andre hjelpetjenester, og nevner at positiv elevatferd forutsetter positive sosiale relasjoner (Ogden, 1990, 1998, s. 93, 101). Denne forskningen kan trekke tråder til Inguls (2014) studie, som antyder at eksternaliserte problemer og fravær kan være indikator på mentale og faglige problemer.

### **3.10 Manglende støtte i skolemiljøet**

Ingrid Lund (2012) antyder i sin kvalitative studie, at ungdom med sosiale emosjonelle og atferdsvansker oppgir å slutte i den videregående skole på grunn av et ikke støttende

skolemiljø. Dette kan gjelde mangel på støtte fra læreren, foreldre, og andre familie problemer (Lund, 2012, s. 96). Studien viser at mangel på støtte, sosial eksklusjon, mobbing og familiekonflikter fører at elevene ikke ser mening i tilværelsen, og slutter i den videregående skole (Lund, 2012, s. 100, 102). Når eleven søker mening eller overkommelighet med tilværelsen, kan det ha konsekvens for fysisk, mental helse, og forventet levetid (Antonovsky, 1979; Baumeister, 1991, sitert i Lund, 2012, s. 97).

Neerpal Rathi (2007), og Steger (2012) argumenterer for at ungdom er istand til å se mening i sin livssituasjon, og reflektere over dette. Men derimot apati, mangel på motivasjon og troen på endring, kan hindre dem i å nyttiggjøre seg et meningsfullt potensiale i sitt liv, slik at skoleslutting kan bli et resultat av negative tankemønstre (Lund, 2012, s. 97). Lund (2012) ser et behov for å diskutere bruk av antimobbeprogram tilpasset den videregående skole, med hensyn til elever med internaliserte problemer (Lund, 2012, s. 100). Hun vektlegger spesielt betydningen av lærerens støtte, og veiledning, støtte og oppfølging fra lærer og foreldre ved bruk av en målrelatert meningsfull dialog (Lund, 2012, s. 102), for å redefinere depresjon og negative tanker, slik at livet kan bli mer meningsfylt for eleven. Lund vektlegger en systemisk tilrettelegging, endring i fag og oppfølging. I samarbeid med eleven kan dialogen redusere det emosjonelle stressnivået, slik at eleven kan få troen på at endring er mulig.

### **3.11 De stille elevene - *shyness***

En annen kvalitativ studie av Lund (2008) tar for seg elevperspektivet, om lærer og elev relasjonen, og hvordan elever med emosjonelle- og atferdsproblemer erfarer sin livssituasjon. Studien har fokus på hvordan læreren kan bygge gode relasjoner og et godt arbeidsmiljø, og på den måten forebygge at innadventhet kan utvikle seg til emosjonelle og atferdsproblemer (Lund, 2008, s. 78). Når innadvendt atferd er et problem, kan det forklare på to måter ; ved elevens indre, det vil si følelser og den ytre verden, forklart ved atferd. Man kan ifølge studien, ikke skille ungdoms atferd med indre og ytre forklaringer (Clough, 2005, sitert i Lund, 2008, s. 84). Dette må forståes kontekstuell (Lund, 2008, s. 81). Vennskap blir betraktet som en beskyttelsesfaktor mot internaliserte og eksternaliserte problemer, hvor eleven kan bli et offer.

Undersøkelsen er foretatt på jenter med introverte atferdsproblemer, 14-18 år (Lund, 2008, s. 81). Funnene viser at elevene føler seg usynlig for andre, de har ulike strategier for å takle skolehverdagen, hovedsaklig ved stillhet og tilbaketrekning (Lund, 2008, s. 83). Disse elevene har likevel forventninger til læreren, og de ønsker å bli utfordret, de ønsker en samtale på tomannshånd om hvordan de har det, og de ønsker å delta og bli inkludert. Syv av ti mente at læreren hadde ansvaret, ved å ta det første skrittet for at eleven skulle delta mer (Lund, 2008, s. 84). Studien antyder at alle i omgivelsene har et ansvar, men at læreren har det overordnede ansvaret (Zimbardo and Radl, 1981, sitert i Lund, 2008, s. 82).

Studien vektlegger at det finnes skoleutviklings program for sosial kompetanse, tilpasset den videregående skole (Ertesvåg, 2003, sitert i Lund, 2008, s. 83). Det kan være en utfordring for læreren å skape endring, ved å ikke tillate eleven å bare *sitte der* i stillhet, men gi eleven følelsen av å bli sett hørt og inkludert, stoppe mobbing, være villig til å evaluere situasjonen, se på metoder, klasseromsrutiner og vurdere ungdommenes atferd og utfordringer (Lund, 2008, s. 85).

Lund vektlegger kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev, og antyder at oppfølging er et sentralt element ved systemisk endring og tilrettelegging i miljøet (Lund, 2012, s. 102). Dette kan støtte Hernes (2010) sin ide om at eleven må følges opp, på alle trinn også på andre områder enn klasserommet, og i sammenheng med omgivelsene (Hernes, 2010, s. 48). Ifølge Hans Jørgen Gjessing (Bergensprosjektet, 1983, sitert i Hernes, 2010, s. 42) er måten læreren utøver sin praksis på, ved å kommunisere, strukturere undervisning, styre fremdrift, oppfølging av den enkelte elev og evne til å støtte dem, utslagsgivende for elevens læring. Undersøkelsen viser store forskjeller innad i skolen, og mindre forskjeller i forhold til bakgrunn evner og demografi. Det konkluderes med at fokuset må være i klasserommet eller gruppen, der læring foregår (Gjessings, 1983, sitert i Hernes, 2010, s. 42).

### **3.12 Læringsmiljø og inkludering**

Bachmann og Haug vektlegger at undervisning og læring bør skje i et felleskap, som danner sammenheng for eleven, med kontinuitet over tid (Bachmann og Haug, 2006, s. 61). Tilpasset undervisning bør skje under felleskapets rammer med felles kunnskapsmål, men likevel



tilpasses den enkelte ut fra elevens individuelle forutsetning (Bachmann og Haug, 2006, s. 51). Bachmann og Haug antyder klassefelleskapet som viktig for et positivt læringsmiljø (Bachmann og Haug, 2006, s. 76). Grøgaard, Hatlevik og Markussen (2004) har forsket på spesialundervisning i og utenfor klassen, og fremhever at det samlede klassemiljøet har stor betydning. Rapporten vektlegger et inkluderende klassemiljø, for å unngå at eleven skal kjenne seg stigmatisert. En gruppe på 25-30%, fortrinnsvis jenter og elever med sosiale vansker ønsker ikke å få spesialundervisning utenfor klassen, og det ser ut til å ha sammenheng med trivsel (Grøgaard et al., 2004, s. 65). Dette er på topp ved 6-7 trinn, og avtar noe i videregående utdanning (Grøgaard et al., 2004, s. 75). Fellesskapet i skolen ser ut til å ha betydning for skoleresultater (Bachmann og Haug, 2006, s. 76). Wiborg (2011) vektlegger likevel at *En reduksjon i klassestørrelse*, og mindre grupper kan være gunstig for elever med faglig svake prestasjoner (Kreuger, 1999; Kreuger og Wittmore, 2001; Bonesrønning, 2004; Browning og Heinesen, 2007; Angrist og Lavy, 1999, sitert i Wiborg, et al., 2011, s. 103).

Gjessing antyder at lærerens ledelse og kompetanse er viktig for målrettet undervisning, og at læreren har ansvaret for å få elevene til å fungere sammen, som et lag (Hernes, 2010, s. 43, 44; Nordahl, 2002, s. 120). Fra sentralt hold, antydes det et større behov for bevisstgjøring rundt lærerens ansvar for å utvikle læringsmiljøet (Helgøy & Homme, 2013, s. 34). Læreren kan gjøre en forskjell ved det læringsmiljø de klarer å etablere mellom elever, noe som for eksempel kan løfte de elevene som er faglig svake (Coleman, 1966, sitert i Hernes, 2010, s. 45). Hernes vektlegger at elevene trenger å møte krav, få muligheter, og oppleve mestring i skolemiljøet, slik at det dannes en kultur hvor eleven opplever at skolen er et viktig sted å være (Hernes, 2010, s. 45).

### **3.13 Skoleutvikling og læringsmiljø**

Utdanningsdirektoratet har hatt læringsmiljø som satsingsområde i perioden 2009-2014, som tidligere nevnt. I rapport 1-2013, evaluering av statlig innsats og skoleutvikling for læringsmiljøet, ser det ut til at skolene har fulgt alle retningslinjer fra myndighetene, men er ikke fornøyd med egen gjennomføring. Pedagogisk forankring i personalet, uavklarte behov/mål for tiltaket, egne arbeidsmiljø utfordringer, og mangelfull forankring hos

skoleledelse og/eller det pedagogiske personalet var årsaker til dette (Helgøy & Homme, 2013, s. 6, 7). I 2010-2011 var det tilsyn med skoleutvikling og det psykososiale læringsmiljøet. Dette gjaldt 149 kommuner og 19 fylkeskommuner. Det blir antydnet at tilsyn hadde en disiplinerende effekt, spesielt der det ble varslet (Helgøy & Homme, 2013, s. 22). Prosjekt for å videreutvikle læringsmiljøet hadde fokus på relasjonen lærer-elev, klasseledelse, normer og regler for atferd, hvor skoleeier tilføyde høyt læringstrykk og høyt læringsutbytte faglig og sosialt som målsetting (Helgøy & Homme, 2013, s. 70). Andre tiltak var knyttet til evaluering. Skolene var ikke pålagt det, men skoleeier oppfordret til evaluering, for eksempel ved *skolevandring*. Her skal læreren få tilbakemelding på hva man er god på, men også få veiledning på hva som kan forbedres (Rektor kan kontrollere ut fra et skjema i forkant). Andre varianter er at lærerne utfører *skolevandring* for hverandre, eller at elevene evaluerer læreren ut fra et enkelt skjema (Helgøy & Homme, 2013, s. 43). Lærerne var positiv til å bli utfordret og reflektere over egen praksis. Rapporten viser at det i liten grad var tilrettelagt for dette, og utfordringen er lærernes arbeidstidsavtale, hvor det er vanskelig å finne tid til dette arbeidet (Helgøy & Homme, 2013, s. 40). Suksessfaktorer ved implementering av tiltak var felles forståelse om behov, det vil si hvilken læringsmiljøutfordringer skolen og skoleeier har, enighet om løsninger og tiltak, samt tydelig avklart ansvarsfordeling under gjennomføring av prosjektet (Helgøy & Homme, 2013, s. 6).

### **3.14 Implementering og skoleutvikling**

En kvalitativ studie av Monica Carlson og Wenka Simovska (2012) kan støtte antakelsen om, at implementering kan være styrende for elevenes læringsutbytte og resultater (Carlson & Simovska, 2012, s. 437). Prosjektet forutsatte en kunnskapsbasert tilnærming, samarbeid mellom skole og samfunn/omgivelser, elev deltakelse, og en handlings orientert undervisning og læringsmodell, med konsekvens for både helse og læringsutbytte. Studien antyder at kunnskap om implementeringsprosessen er like viktig som kunnskap om resultatet (Carlson & Simovska, 2012, s. 438). Utfordringer ble identifisert ved at den kunnskapsbaserte tilnærmingen til endring (IVAC, en praktisk tilnærming) ikke var samkjørt med skolens undervisningspraksis, noe som gjorde det vanskelig for lærerne å forplikte seg til programmet (Carlson & Simovska, 2012, s. 445). På noen skoler var helserelevante tema innbakt i andre fag som for eksempel matematikk eller fysisk fostring, mens på andre skoler var ikke lærerne kjent med fremgangsmåten. Det var også et spenningsforhold mellom prosjekt formen og det

faglige. Grunnen til dette kan være krav rettet mot lærerne, til å orientere seg mot mål, karakterer og dokumentasjon av faglige resultater. Denne faktoren såg ut å være til hinder for implementering for alle skolene involvert. Den positive endringen var økt kunnskap blant elevene og bevissthet om helsedeterminanter, økt handlingskompetanse og økt vilje til å forplikte seg, involvere seg og vise engasjement, blant annet ved vilje til å argumentere, diskutere og reflektere over mestringserfaringer (Carlson & Simovska, 2012, s. 442, 443). Studien anbefaler å rette videre forskning mot integrering av helseforebyggende arbeid som en del av fagene i skolen (Carlson & Simovska, 2012, s. 446).

### **3.15 Forebyggende arbeid og læringsmiljøet**

I arbeid med et godt læringsmiljø, elevens mestring og velbefinnende, kan det tyde på at føringer fra læreplanen legger opp til motsetninger mellom det faglige og det psykososiale miljøet i skolen. Ifølge Venka Simovska, Lone Lindegaard Nordin og Katrine Dahl Madsen kan læreplanen legge opp til spenninger mellom helse- og utdanningsektoren, selv om det i utgangspunktet skal være tilrettelagt for et samarbeid (Simovska, et al., 2015, s. 1, 8). I samsvar med læreplanen kan kravet til å øke helsefremmende arbeid i skolen kollidere med kravet til dokumentasjon, resultater, faglige prestasjoner og effektivitet. Studiens funn viser at det faglige kunnskapsbaserte grunnlaget innen helse ikke er tilstrekkelig integrert i skolens mål og planer, noe som kan være til hinder for implementeringsprosessen. Av den grunn blir dette arbeidet utført i henhold til enkelte *ildsjeler*, noe som kan gjøre det vanskelig å vedlikeholde (Simovska, et al., 2015, s. 6, 7). Det kan se ut til å være mangel på kunnskap- og utviklingsmuligheter for lærerne innen dette feltet. Studien antyder et behov for å integrere helse- og utdanningsmål i skolens planer og praksis (Simovska, et al., 2015, s. 8). Forskningen viser at kunnskapsbasert implementering er et sentralt element ved skoleutviklingsarbeid og forebyggende arbeid med læringsmiljøet.

## **4. Forskningsspørsmål**

Denne studien vil undersøke hvordan tilrettelegging av undervisning kan bidra til mestring og til utvikling av et positivt læringsmiljø. Studien vil ta for seg læringsmiljøet i et tiltak for skoleutvikling kalt studieverkstedet. Lærernes erfaring med læringsmiljøet vil være i fokus.

Dette identifiseres ut fra lærerens perspektiv. Læringsmiljøet kan defineres som et miljø som fremmer helse, trivsel og en positiv sosial utvikling, og bidrar til dannelse og faglig læring (Nordahl, 2010, s.117). Studien fokuserer også på læring og mestring. Et læringsmiljø som formidler forventning om mestring, skaper mestring, og dette kan være viktig for elevens opplevelse av trivsel, faglig og sosial utvikling (Ekeberg & Holmberg, 2001, s. 21).

Problemstilling for undersøkelsen blir som følger: *Hvordan kan studieverkstedet bidra til mestring hos elever og utvikling av læringsmiljø.*

På bakgrunn av problemstillingen har forskningstemaene følgende fokus:

- Hvilke faktorer i miljøet kan legge tilrette for elevens faglige mestringsopplevelser?
- Hvordan kan mestringserfaringer i studieverkstedet gi konsekvens for læringsmiljøet på klassenivå?
- Hvordan kan studieverkstedet bidra til det psykososiale miljøet i gruppen og i klassen?

## **5. Metode**

Studiens metode ble innrettet etter problemstilling og fokusområde, noe som medførte valg av det kvalitative intervju og induktiv metode (Postholm, 2010, s. 85). Induktiv metode kan forstås som at forskeren tar hensyn til situasjonelle betingelser, og endring underveis

(Postholm, 2010, s. 36). Dette la tilrette for en undersøkelse foretatt over en kort periode med et lite utvalg informanter. Ettersom deltakernes perspektiv er i fokus, vil de kunne avkrefte eller bekrefte forskerens antakelser og forforståelse. Det kan på denne måten foregå en samhandling mellom antagelser og data, hvor hensikten er å utvikle forståelse for forskningsfeltet (Kjørup, 1996/2008, s. 75). Undersøkelsen kan betraktes som en etnografisk feltundersøkelse (Ringdal, 2001, s. 114), og en fenomenologisk studie med fokus på deltakernes subjektive opplevelser av et fenomen. På denne måten kan forsker og forskningsdeltaker sammen komme frem til eller konstruere kunnskap (Postholm, 2010, s. 84). Ved å synliggjøre metodiske valg kan det åpne opp for refleksjon og kritisk vurdering av resultatene.

## **5.1 Utvalg**

Studien tar utgangspunkt i en videregående skole i utkanten av en bykommune. Utvalget er på 11 lærere og en assisterende rektor. En av lærerne har også andre funksjoner på skolen, blant annet som rådgiver og som leder på studieverkstedet. Lærerne som underviser på studieverkstedet er også lærerne i ordinær undervisning på studiespesialiserende studieretning, noen underviser på yrkesfaglig studieretning, og noen begge deler, og de benytter studieverkstedet på ulike måter. Lærerne underviser på studieverkstedet i norsk, matematikk, engelsk, studieteknikk, alternativ gym, fransk, spansk, eller andre fag tilpasset elevenes behov. Ved å velge ut lærere som arbeider på studieverkstedet og i ordinær klasse, og med en kombinasjon av ulike studieretningsfag, kan det bidra til å få med flere perspektiver.

## **5.2 Datainnsamling**

### **5.2.1 Intervjuundersøkelsen**

Intervjuene ble gjennomført høsten 2012. Etter å ha informert lærerne skriftlig, og de hadde skrevet under på et informert samtykke om deltakelse i studien, ble intervjuene tatt opp på bånd. Intervjuene ble begrenset til ca. 45 minutter, men tidsbruk varierte noe. Intervjuene foregikk for det meste på kontoret til leder på studieverkstedet, og i andre ledige grupperom på skolen.

### 5.2.2 Intervjuguiden

Det ble utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene, basert på problemstilling og tema for forskningsspørsmålene (vedlegg A). Temaene bygget på kunnskap om mestring, mestringsforventning, læringsmiljø (bl. a. Bandura, 1997; Antonovsky, 1987; Deci & Ryan, 2002; Karasek & Theorell, 1990) og hvordan skolen som system kan ha innvirkning på læringsmiljøet, og relevant teori om skoleutvikling (bl.a. Danielsen, 2010, s. 5-8; Samdahl, 2009, sitert i Aarø & Klepp, 2009). Temaene ble videre delt inn under områdene læring, undervisning og systemnivå. Det tematiske aspektet ble ivaretatt gjennom spørsmålene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 144). Det ble utført en pilotundersøkelse i forkant hvor spørsmålene ble testet på en nøytral informant som ikke deltok i undersøkelsen (Dalland, 2012, s. 84). Den ble testet i desember 2012 på en av de andre pilotskolene som også drev med studieverksted. Dette blir gjort for å kvalitetssikre at spørsmålene førte inn i de temaene som er aktuell for problemstillingen (Postholm, 2010, s. 78). Spørsmålene hadde til hensikt å få frem informantens opplevelse av erfaringen med studieverkstedet. Av den grunn ble spørsmålene etter første gangs intervju justert noe innenfor de ulike temaområdene (Postholm, 2010, s. 81; Kvale & Brinkmann, 2011, s. 79). Det syntes hensiktsmessig å spørre bredt innenfor forskningstemaet, med støtte i noen styrende spørsmål og flere nøkkelbegrep.

### 5.2.3 Semistrukturert Intervju

Studien tar utgangspunkt i semistrukturert intervju som metode. Ved en slik intervjuform kan intervjuet foregå som en samtale og utvikle seg ganske fritt innenfor et avgrenset tidsrom (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 143). Ved formulering av tema tar studien hensyn til at informanten skal kunne beskrive sine erfaringer på en åpen og fri måte. Intervjuet ble tilpasset situasjonen, hvor de fenomener som måtte dukke opp ble forfulgt og motiverte til en innholdsrik samtale. Samtalen ble tatt opp ved hjelp av diktafon, deretter transkribert, analysert og fortolket. Det semistrukturerte intervjuet kan gi rom for å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden, ved *erfaringsnære* beskrivelser og fortolke betydningen av beskrevne fenomener (Geertz, 2001, s. 291). Intervjuformen er preget av åpenhet og en fenomenologisk holdning til å lære av informanten (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 144).

## 5.3 Analyser

### **5.3.1 Intervjuundersøkelsen**

Ved valg av kvalitativ forskningsmetode, er det ikke mengden av data som er utgangspunkt for analyse, men de kvalitative fenomener og den mening som blir utledet fra materialet og konteksten. Intervjuene ble transkribert og analysert fortløpende. Under analyseprosessen utpekte det seg allerede fenomener i innholdet som ble sammenlignet og gitt navn ved *åpen koding*. Videre ble begreper kategorisert i grupper og satt i sammenheng under hovedkategorier ved *aksial koding*. I den aksiale kodingsprosessen ble det sortert subkategorier, for å klargjøre materialet slik at det ble mer presist. Subkategoriene ble videre ordnet ut i fra sammenheng, før funnene kunne presenteres. Denne kodingsprosessen har som mål å spesifisere en kategori ved hjelp av de forhold og konteksten som skaper dem, hvor relasjoner mellom kategoriene blir synliggjort (Postholm, 2010, s. 88). På bakgrunn av disse temaene og kategoriene ble fire hovedkategorier identifisert: 1) Støttende relasjoner, 2) Tilpasset opplæring, 3) Støttende strukturer og 4) Struktur (systemnivå). Funnene ble i etterkant analysert og vurdert opp mot relevant teori, kontekst, forskerens forforståelse, historie, kultur og den helheten intervjuene inngår i.

## **5.4 Generell verifisering av studien - validitet, reliabilitet og Generaliserbarhet**

### **5.4.1 Case studie**

Studien kan betraktes som en teoretisk informert case - studie, fordi det er basert på å gjenkjenne kategorier ut fra generell teori. Det er likevel grunnlag for å si at det kan utledes nye kategorier. En case studie er ifølge Yin (1989, sitert i Ringdal, 2001, s. 114) en empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser, der flere datakilder benyttes. Ifølge Ringdal er denne definisjonen omtrent identisk med definisjon på feltundersøkelser. (Ringdal, 2001, s. 114) Studien kan betegnes som en intensiv undersøkelse og har et fåtall analyseenheter. Ved å sammenligne informasjon fra lærere som arbeider både på studieverkstedet og i ordinær klasse, med informasjon fra ordinær klasse og fra studieverkstedet, kan studiet få en sammenlignende design.

### **5.4.2 Validitet, reliabilitet**

Ifølge Silverman (1993, sitert i Postholm, 2010, s. 170) skal målet være en autentisk

forståelse av informantenes erfaringer. Dataene skal tale for seg og være bekreftbare. Informanten skal kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene, og ved naturalistisk generalisering kan kunnskapen være overførbar til lignende situasjoner. Meningskonstruksjon som produseres i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted eller tidspunkt. Leseren av teksten kan få muligheten til å kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon.

Utfordringen kan ligge i analyse av intervjuet, hvor det kreves metodisk nøyaktighet for å få tak i helheten i intervjuene (Postholm, 2010, s. 169, 171). Postholm hevder at validitet vil avhenge av en håndverksmessig kvalitet under undersøkelsen, utledes ved kontinuerlig kontroll, evne til å stille spørsmål og teoretisk fortolkning av resultatene. (Postholm, 2010, s. 169, 273) Gjennom datareduksjon prøver studien å utvinne essensen eller den sentrale underliggende mening. Idealet er ifølge Moustakas, (1994, sitert i Postholm, 2010, s. 99) å behandle dataene i mest mulig «ren» form, uten å legge til for mye av forskerens egne subjektive individuelle teorier. Dataene blir på denne måten behandlet på en induktiv måte, selv om forskerens forforståelse alltid vil være en del av analysene i forhandling mellom induksjon og deduksjon.

Intervjuguiden er utarbeidet med støtte fra relevant teori, og ble i tillegg pre - testet, og diskutert med veilederne, og siden tilpasset og justert før intervjuene (Dalland, 2004, s. 84). Ifølge Kvale, (2011) skal en metode undersøke det den hevder å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 272). Intervjuguiden er delt inn tematisk rundt tre områder; læring, undervisning og kontekstuelle faktorer på systemnivå. Studien legger tilrette for at spørsmålene skal være godt rettet inn mot problemstillingen. (Postholm, 2010, s. 171)

### **5.4.3 Generaliserbarhet**

Ifølge Geertz (1973, sitert i Postholm, 2010, s. 131) refererer han til fyldige beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomener som et grunnlag for naturalistisk generalisering. I en kvalitativ studie kan den kunnskapen som produseres knyttes til et bestemt tidspunkt og sted.



Denne kontekstuelle kunnskapen kan være hensiktsmessig å overføre til andre lignende situasjoner. Naturalistisk generalisering handler dermed om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010, s. 131). Denne undersøkelsen tar for seg et lite utvalg informanter og det forventes av den grunn ikke å kunne generalisere. (Ringdal, 2001, s. 115)

### **5.5 Etiske betraktninger**

Studien ble registrert og godkjent hos NSD i forkant. Transparens i forskningsprosessen har vært vektlagt, for å prøve å ivareta det etiske aspektet (Alrø & Frimann, 2008, s. 118). Skolen fikk tilsendt et informasjonsskriv, informert samtykke og prosjektplan i forkant, rettet mot rektor, administrasjon og faglærerne på skolen (vedlegg B). Det ble informert om om problemstilling, metode og fremgangsmåte, og skolen vil motta et eksemplar av det ferdige produktet. Studien har også forholdt seg til etiske avveielser underveis, ved å foreta valg som innretter analysen mot problemstillingen. Forskerens forforståelse og erfaring kan avdekkes ved utvalg av teori og forskning. Det må også taes i betraktning, en bevissthet om hvordan studien kan bli påvirket og gjensidig påvirker den kulturen man forsker i, for eksempel ved utvalg av temaene det blir spurt innenfor. Det forventes likevel at studien kan gi relevant innsikt i kultur, atmosfære og situasjoner, og bidra til at informasjon kan identifiseres. Det blir i tillegg lagt ved litteraturliste over forskningsgrunnlag og teori for å belyse fagområdet. Alle opplysninger som blir anvendt er konfidensielle og vil bli anonymisert, og taushetsplikt er gjeldende. Innsamlede data blir slettet når forskningsarbeidet er avsluttet.

Studien kan plasseres i et sosial kognitivt paradigme, og innenfor hermeneutisk tradisjon. Habermas (1985, sitert i Lock, Strong & Røen, 2014, s.114) antyder at mennesker som vil skape en optimal diskurs, vil være kulturelt og historisk situert. Den demokratiske diskusjonen, kan utvikle etiske kommunikasjonsnormer og føre til optimal forståelse (Lock, Strong & Røen, 2014, s.114). Dette kan bety at konteksten vi lever i er med på å forme vår meningskonstruksjon gjennom dialogen og gjennom menneskelig samhandling. (Postholm, 2010, s. 22) Ved valg av metode, med utgangspunkt i teori og erfaring, er det et mål å utvikle en forståelse for informantens opplevelse av ulike fenomener. Dette blir gjort i en spiralformet bevegelse mellom ulike kilder. På denne måten inntar studien det emiske perspektivet hvor målet er å løfte frem deltakernes perspektiv og få frem det *erfaringsnære* ved hjelp av informantens egne beskrivelser (Geertz, 2001, s. 291; Postholm, 2010, s. 78).

Ved å avklare et teoretiske ståsted, tidligere forskning, og begrunnelser, kan en slik fremstilling sikre kvaliteten på studien (Postholm, 2010, s. 35).

## **6. Resultater**

Fokus for studien var å analysere et tiltak mot frafall i den videregående skole, og identifisere hvilke kontekstuelle faktorer som lærerne erfarte hadde bidratt til elevenes mestring, med eventuell innvirkning på elevenes læringsmiljø. Studien har tatt utgangspunkt i 11 semistrukturerte intervju med lærere, og en assisterende rektor. Studien beskriver noen generelle tendenser, utvunnet fra fire hovedkategorier, delt inn i noen fler underkategorier. Funnene fra intervjuene blir presentert under hovedkategoriene: Støttende relasjoner, Tilpasset opplæring, Støttende strukturer og Struktur. Studien tar for seg noen sitater fra intervjuene, for å illustrere og utdype funnene i hver kategori.

### **6.1 Støttende relasjoner**

#### **6.1.1 Engasjerte lærere**

Lærerne på studieverkstedet erfarer at elevene som ble fulgt opp innenfor Ny Giv programmet, ikke nødvendigvis ble faglig styrket, men likevel kan ha fått en sosial gevinst av oppfølging på videregående. Lærerne antyder at det har vært positivt for elevene, og at det har gjort dem tryggere. *Ja noe av det, jeg føler det at hvis du snakker om Ny giv, så er den viktigste biten det at de har blitt litt tryggere på seg selv og litt mere positive». L3.*

Lærerne på studieverkstedet ytrer ønske om å vippe elever opp i karakter på grunnlag av mye jobbing og innsats, men må gi dem en reell karakter i forhold til resten av klassen på lik linje med andre elever. Lærerne erfarer at elevene har god faglig og sosial progresjon. Studien viser at lærerne på studieverkstedet har høye og positive forventninger til elevene. *Jeg håper at hun ble oppmuntret for hun virket iallefall stødigere og tryggere når hun sluttet. L7.*

#### **6.1.2 Støtte - kontroll**

Ved å arbeide med ulike innfallsvinkler til oppgavene erfarer lærerne at dette kan hjelpe elevene på studieverkstedet å bidra til at de blir sosialt og faglig trygg. *«..altså de kan få mer individuell undervisning, på sitt nivå.» L1.* Lærerne tilpasser undervisning til den enkelte.

*Det å få god kontakt med de, at du får en god relasjon med de. Så de første timene trenger jo ikke handle om faget i det hele tatt. Det er mest å få de litt på banen. Det er nesten som å lære en med vannskrekk å svømme. L1.*

Lærerne på studieverkstedet tilpasser oppgaver til elevforutsetning og finner alternative måter å løse oppgavene på. *At vi ikke legger så mye vekt på avanserte tekstoppgaver, der de må plukke ut de riktige bitene og sette de sammen i systemer, men at de kanskje får mer oppstilte oppgaver. L3.*

### **6.1.3 Refleksjon**

Lærerne ble spurt om de har tid til å reflektere over sin praksis, og om det blir lagt tilrette for denne delen av arbeidet. *Det har man. Men man vil alltid gjøre det uansett, om man har tid eller ikke. Studien viser at lærerne vektlegger å reflekterer og er løsningsorientert med tanke på nye innfallsvinkler til faget. L3.*

I Fylkeskommunens arbeid og oppfølging av skolemiljøet ble det oppfordret til å evaluere lærerens arbeid, enten ved skolevandring eller ved at elevene evaluerer læreren ut fra et enkelt skjema (Rapport 1-2013, s. 43). Funnene viser at lærerne tar seg tid til å reflektere over sin undervisning, og at de synes det er nyttig å bli evaluert av elevene. utfordringen er likevel at elever kan misforstå spørsmålene, slik at læreren kan få en uriktig evaluering av undervisningen.

*Jeg har spurt ofte elever i mange mange år, hva er det viktigste med en lærer for at dere skal lære. Hva er de viktigste egenskapene ved en god lærer, og da er det tre ting, det ene er at læreren er dyktig i fagene sine, og så er det at læreren kan skape et trygt og godt læringsmiljø, med klare rammer, og så er det at vedkommende har humor, de tre tingene der, da må det gå bra, og jeg har spurt såpass mange ganger at dette går igjen. L9.*

Lærerne prøver ut metoder på studieverkstedet som de tar med seg tilbake til ordinær undervisning. Det ser ut til at lærerne på studieverkstedet er opptatt av hvordan eleven tenker, og reflekterer over sin praksis.

*Hun måtte skrive tekster, og jeg tenkte over hvordan skal jeg klare å løse det. Jeg ba henne sette seg på kateteret for å skrive en tekst og så kunne jeg se det på storskjermen. Hun skulle skrive fire fem linjer, og så fikk hun mitt innspill. «...og så spør jeg, hva er feil der og så retter jeg der og da, for det som ofte skjer, det skjer med oss alle i den fasen, det er at vi vet det, men vi ser det ikke.» L10.*

Lærerne prøver ut metoder som kan engasjere elevene, og ser ut til å ha en utviklende reflekterende holdning til læring og undervisning.

*Jeg tror ikke jeg er så flink til det selv. Jeg hadde en medie og kommunikasjonsklasse for noen år siden, og der var alle veldig begeistret. De skulle dramatisere noveller de leste, og det fungerte veldig bra. De var veldig engasjerte, som samlet klasse. L4.*

Det ser ikke ut til å være spesielt tilrettelagt for tid til refleksjoner, ifølge lærerne, men at det likevel er en nødvendighet og det oppfattes som en naturlig del av arbeidet. Lærerne erfarer at elevene har god progresjon, selv om det for noen elever kan handle om en *stå* karakter. Lærerne opplever elevene som faglig og sosialt tryggere, ved tilbakeføring til ordinær klasse.

#### **6.1.4 Veileder rollen**

Lærerne ble spurt hva de gjorde for å få til en god læringskultur på studieverkstedet.

*Det må jo være det å få de til å se at det kanskje er i deres egen interesse å lære seg det grunnleggende. Når de får det til, synes de det er kjekt å holde på med ting de får til, og da kan de kanskje utvikle seg litt videre. Det handler jo om basalbehovene. L3.*

Elevenes basale behov skal være dekket, det vil si at grunnleggende behov for eksempel mat, drikke, søvn, trygghet og sikkerhet, og dette ser lærerne ut til å være opptatt av. Funnene viser at lærerne vektlegger elevenes selvinnsikt, og vil at eleven skal forstå det de lærer og at elevene skal få mestringserfaringer.

*Det vil si at vi bruker ikke den testen for at en tar ti repetisjoner mer enn en som tar fire repetisjoner, og så sammenligne. L5. Resultatene antyder at lærerne utviser respekt for eleven*

med sine holdninger til undervisning og læring. Et eksempel fra kroppssøving, viser at læreren er bevisst på at elevene testes for at de skal sette seg individuelle fremoverrettede mål, og understreker at man ikke er ute etter å sammenligne hvem som er best eller dårligst.

Lærerne på studieverkstedet vektlegger å ta elevens perspektiv, og synes å behandle elevene med respekt. Funnene antyder at lærernes holdninger til elevens behov, kan ha en positiv konsekvens for læringsmiljøet. Lærerne ser ut til å vektlegge forståelse og meningsfull undervisning, og et positivt elevsyn.

Det ble spurt om det er lov å feile på studieverkstedet. *Ja, det er helt greit å ikke kunne det, det er derfor vi er der, for at vi skal lære det, uansett hva slags nivå de er på.* L3. Lærerne ser ut til å ha en felles standard for hva det skal være verdi for i klassemiljøet, når elever ikke mestrer. Lærerne erfarer at det er *lov å feile* på studieverkstedet, og at elevene er innforstått med dette.

Lærerne ble spurt hvordan de motiverer for undervisning på studieverkstedet. *«...nettopp det med å gi god tid, ta meg tid til hver enkelt. I tillegg forsøke å finne emner og en viss rot i deres verden, så det er forskjellen, et forsøk på motivasjon.»* L3. Lærerne ser ut til å være tålmodig og utviser en ydmyk holdning til eleven og undervisning. Funnene indikerer at lærerne inntar elevens perspektiv og viser genuin interesse for elevens behov.

Videre ble lærerne spurt om de blir fulgt opp av ledelsen.

*Altså jeg tenker først og fremst på kollegaer når det gjelder det som går på fag, som kontakt lærer har jeg mye å gjøre med, veldig trivelig avdelingsleder, hjelpsom og støttende, men det går gjerne typisk på mer sånn elevsaker og den slags. Det er jo også obligatorisk.* L4.

Lærerne ser ut til å være fornøyd med oppfølging når det gjelder elevsaker, fra ledelses hold, og at kollegaene ser ut til å være viktig for dem. På studieverkstedet vektlegger lærerne elevperspektivet i stor grad når de tilpasser undervisningen, og antyder at det skal være høyde for et utviklende læringsmiljø hvor det å feile er en del av læreprosessen. Lærerne erfarer at man må ta høyde for *«..to skritt frem, og tre tilbake»*, L8., og lærerne utviser ydmykhet i

forhold til elevens progresjon. Informantene erfarer støtte i miljøet både fra kollegaer på studieverkstedet, leder på studieverkstedet, og i kontorfellesskapet hvor de oppholder seg imellom undervisning, samt fra øvrig ledelse.

Ved spørsmål om hvordan lærerne motiverer for læring på studieverkstedet, var svaret: *Egentlig ikke, de fleste jeg har hatt søker om studieverkstedet fordi de er motivert for å ha det.* L2. Eleven søker studieverksted sammen med foreldre, og er deltakende i denne avgjørelsen. Lærerne forteller at elevene selv tar initiativ, eller at læreren anbefaler, men at eleven deltar i å planlegge støtteundervisningen. Dette gjelder spesielt kursvirksomheten. *De får bevilget 5 timer, 6 timer, og da må vi jo bli enig om hva vi skal gå gjennom på de 5-6 timene.* L2. Elevene ser ut til å være deltakende i hele innsøkningsprosessen, hva og hvordan undervisningen skal foregå.

*Ja, noe kjører vi som egenarbeid, individuelt og men det er veldig bra å kjøre enkle oppgaver to og to. Jeg har ikke større grupper enn det, og da får du ikke den dynamikken som kanskje er i de smågruppene, at de kanskje faller utenfor og sånne ting.* L3.

Lærerne forteller at de har god erfaring med samarbeidslæring og god elevaktivitet på studieverkstedet. Denne arbeidsformen er det samme som i ordinær klasse.

*Ja da kjører vi ofte prosjektarbeid i større grupper og, fire og fem, men jeg føler kanskje at prosjekter blir veldig arbeidskrevende, både for elevene og lærerne, og det er kanskje den biten som de lærer mer av enn det faglige.* L3.

Resultatene antyder at lærernes erfaring med elevmedvirkning og prosjektarbeid kan være krevende i vanlig klasse, fordi lærerne erfarer at det forutsetter større grad av veiledning og tettere oppfølging. Lærerne anerkjenner likevel verdien av å lære selvstendige arbeidsmetoder, og omtaler elevmedvirkning på en positiv måte.

*Jeg har en plan som jeg legger ut til de, og prøver å diskutere den litt med de i forkant, jeg er kanskje ikke så flink å lage den så veldig langt frem i tid.* L9. Lærerne ser ut til å inkludere elevene i å planlegge undervisningen. Lærerne opplever at elevene har stor motivasjon for å

begynne på studieverkstedet, og at det er attraktivt å få plass der. Videre erfarer lærerne at elevene er delaktig i avgjørelser rundt fagene de trenger støtte i, og at det er en felles enighet om hva som skal gjennomgås. De erfarer også at elevene er aktiv og deltakende i egen læring, når de samarbeider to og to, hvor lærerens rolle kan oppfattes mer som en veileder.

## **6.2 Tilpasset opplæring**

Lærerne blir spurt hvordan det legges tilrette for forutsigbarhet og håndterbarhet.

*Ja at de bruker den kalenderen som hører til its learning, det er et av skolens mål at vi skal bruke den kalenderen flittig, nettopp for å skape forutsigbarhet. L6.*

Læringsplattformen its learning, benyttes av lærerne, hvor det legges ut informasjon i forkant av undervisningen. Lærerne forteller at det er gjort for å støtte elevens opplevelse av forutsigbarhet.

*Men ideelt sett så liker jeg å skrive oppgaver og gå gjennom en sånn førlesingsfase, der man trigger tanker, bruker tankekartsamtaler omkring et gitt emne, før man setter igang med skriveingen. Så der har du noe jeg liker og har troen på, å ta seg god tid med skrivearbeidet. L4.*

Lærerne ser ut til å ha et bevisst forhold til at elevenes undervisning skal være forutsigbar, slik at eleven kan få en viss kontroll over egen hverdag. Resultatene antyder at lærerne aktiviserer elevenes forkunnskaper som kan bidra til å gjøre lærestoffet mer tilgjengelig. Ved å støtte elevene i å få oversikt over sin egen læring og bidra til elevenes opplevelse av mestringserfaringer, ser lærerne ut til å lære elevene strategier som de selv kan bruke etter hvert som de får positive erfaringer med metodene.

### **6.2.1 Kartlegging**

Lærerne ble spurt om kartlegging.

*Kartleggingen var svak i norsk i år, kritisk på mange, og det kan ha sammenheng med en markant økning av fremmedspråklige. En annen skole har hatt mer av disse*

*utfordringene før, nå har vi fått en stor endring, av 15 så er syv av de fremmedsprålige på Bygg, alle syv snakker dårlig norsk, det er jo klart at det gir utslag på kartleggeren. L 8.*

Det kan se ut til at sosioøkonomiske forskjeller kan gi utslag på elevenes resultater, ved kartlegging.

Studieverkstedet har ingen egen plan for opplæringen, men retter undervisningen mot de ordinære kompetansemålene. *Nei jeg har ikke laget noe minstemålsplan, men vi tester de jo på alle kompetansemålene. L1.* Elevene blir kartlagt ved hjelp av utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver i norsk og matematikk, men lærerne opplever at testene ikke gir fullgod informasjon om elevenes problemområder. *Tidligere hadde vi noe som het diagnostisk prøve, på tre sider. L7.* Lærerne opplever at de har god erfaring med diagnostiske prøver. I engelsk bruker skolen sin egen kartleggingsprøve. Lærerne ytrer bekymring over å komme i gang noen uker seinere, etter skolen gikk over til utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver, fordi de erfarer at elevene mister verdifull tid. Språklig svake elever ser ut til å ha behov for veiledning i hvordan de skal utføre prøvene, men lærerne opplever at det er vanskelig på grunn av at elevene ikke ønsker å bli stigmatisert.

Leder på studieverkstedet forteller: *Ja, spesielt de som jobber her, fordi at jeg tenker at du skal ha en genuin interesse for, og respekt for de som sliter.* På studieverkstedet kontakter lederen ulike faglærere som kan tenkes å sitte inne med de kvalitetene og den faglige kompetansen som passer til de undervisningsoppgavene man får fra elevene. Lærerne ser ut til å være positiv til å ta på seg undervisning, men at det kan være en utfordring å få undervisningen til å passe inn med elevenes timeplan. Dette skjer i forhandling mellom elev, lærer, og leder på studieverkstedet.

*Men når du har lest den første teksten fra en elev, eller hørt de snakke, så vet du hva de sliter med, jeg ser de kan ikke den biten grammatikk, og de sliter med det. L7.* Funnene antyder at lærerne på studieverkstedet kartlegger mer detaljert, i tillegg til utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver. Ifølge leder på studieverkstedet deltar leder i kartlegging av alle elevene første året på videregående. Leder på studieverkstedet medvirker til å velge ut lærere som kan



være kvalifisert for ulike oppdrag i tilknyttet studieverkstedet. Lærerne ser ut til å være grundig når de kartlegger, og faglig bevisst rettet mot elevens sosiale og faglige nivå.

### 6.2.2 Variasjon - metode

*Ja det handler om noen så enkle ting som at de får en liten historie i form av en tegneserie der det står en del nøkkelord, og så skal de fortelle hva som skjer først i presens, så skal de fortelle videre. L10.*

Lærerne ser ut til å bruke en rekke innfallsvinkler basert på ungdommens interessefelt. Et eksempel på dette er bruk av tegneserien, og fortellingen om en kran som går på kino med damene. *Poenget er jo å gi de noen nye innfallsvinkler, men ikke andre oppgaver. L10.*

Lærerne ser ut til å utvise stor grad av tålmodighet og arbeider målrettet, for å oppnå det som er mulig ved hjelp av kompetansemålene.

Ved spørsmål om hvordan lærerne tilrettelegger med tilpasset nivå og passe utfordringer, ble det svart: *Ja, spesielt den gruppen på studieverkstedet, de er veldig klar på at da melder de seg ut med en gang, og da finner vi frem noe annet. Du vil jo først forklare, og vise andre måter å se det på. L3.*

Lærerne ser ut til å vektlegge elevens forståelse, og indre motivasjon. Funnene indikerer at lærerne har et stort og variert repertoar med innfallsvinkler. Noen av lærerne benytter seg av felles konkretiseringsmateriell og ressurspermer, andre prøver ut nye og originale metoder, og noen gjør bruk av godt innarbeidede kjente pedagogiske metoder. Lærerne ser ut til å ta elevenes perspektiv når de underviser, og vektlegger forståelse og indre motivasjon ved valg av metode.

*Det er det som er målet, artikkel eller leserbrev for de som har yrkesfag, vi hadde en lengre samtale der de skulle forsøke å finne et interessefelt, noe elevene mente litt sterkt. Det er et forsøk på å nærme meg noe de kan motiveres av, noe de kan noe om fra før selyfølgelig, at ikke alt blir så abstrakt. L4.*

Lærerne ser ut til å tilpasse oppgavene til ulike elevforutsetninger. Både artikkel og leserbrev kan for eksempel variere både i innhold og lengde, og valg av tema kan tilpasses den enkeltes interesse. Oppgavene har variasjon i muligheter og valg i en og samme oppgaven, og hvordan den kan anvendes. Dette kan gi større rom for å tilpasse det individuelle nivået.

*Målet har jo vert selvfølgelig at de skal kunne gjøre felles, se om vi klarer å finne noen fellesnevnerne for arbeidet som går igjen, med begge læreplanene. Altså yrkesfag og studiespesialiserende. Men det har jo vert en utfordring. For eksempel artikkelskriving, det har vi klart å gjøre som en klasse, mens andre ting, har blitt differensiert. L4.*

Tilpassing i en og samme oppgave kan være utfordrende i klasser med elever fra ulike studieretninger. Studien antyder at det kan være store nivåforskjeller i gruppen, spesielt der det er språklige problemer, som for eksempel elever med flerkulturell bakgrunn. Noen av lærerne ønsker faglig påfyll rettet mot flerkulturelle, fordi de ikke kjenner seg godt nok kvalifisert. Ved kartlegging scorer elevene svakere i norsk dette året (2013), det vil si syv av 15 elever på Bygg er svak muntlig i norsk, og leder på studieverkstedet erfarer at skolen har fått en økning i elever med flerkulturell bakgrunn dette året, noe leder mener kan slå ut på kartleggingsresultater.

Lærerne på studieverkstedet ser ut til å være opptatt av å unngå stigmatisering og de prøver så langt det går å bruke felles materiell når de underviser. Ved spørsmål om tilrettelegging og hvilke metoder som ble brukt, svarte lærerne ulikt, men noe var felles. *Ja vi har fått en del bøker, som står i skapet der som vi kan kopiere fra, kortspill og pyramidetall og sånne ting. L2.*

Ressursmateriell er plassert tilgjengelig utenfor leder på studieverkstedets kontor. Lærerne sier at spill, kortspill og annet materiell også er ment å være et ledd i å gjøre teoretiske fag mer praktisk, som for eksempel i matematikk.

*Sånne loop opplegg, jeg vet ikke om du har hørt om det? Det er en Ny giv metode, men det har vert brukt lenge før det. Spørsmålspill der du får et svar som du skal finne, så skal neste mann finne et spørsmål. Eller svaret til det spørsmålet, sånn går det*

*gjennom hele klassen da, og alle får være med. Du kjøre det mange ganger, og det blir en terpemetode, der du er veldig fokusert. L3.*

På studieverkstedet ser lærerne ut til å bruke lek betont materiell og bruk av spill innen de ulike fagene, i en eller annen form.

*Alt skulle inn i den der timen, og det er et eller annet med å finne balansen, man kunne stoppe opp og fortelle en liten morsom historie og så, få dem til å senke skuldrene litt og ha det litt hyggelig, innimellom. L9.* Lærerne på studieverkstedet ser ut til å ha fokus på humor og trivsel. Bruk av humor ser ut til å være en bevisst handling, og kan gjøre elevene mer mottakelig for læring. Studien viser at lærerne ikke bruker humor så mye ved oppstart av en gruppe eller klasse, hvor disiplin blir vektlagt i større grad. Lærerne benytter overganger, griper øyeblikket, småprater med *small talk* og vitser litt når anledningen byr seg. Det ser ut til at lærerne også benytter seg av spill og lek betont materiell. Bruk av humor og spill/lek betont materiell ser ut til å være en felles forståelse, og felles holdning til undervisning.

### **6.2.3 Oppfølging og tilbakemelding**

Lærerne erfarer at de kan legge mer vekt på forståelse, og kan gi elevene oftere tilbakemelding på arbeidet i studieverkstedet. *Jeg gjør mye det samme men jeg gjør det grundigere, langsommere, jeg legger mer an på å ta det i små biter, og gi anledning til å stille spørsmål, spør elevene forstod du dette her? L7.* Lærerne ser ut til å bryte ned kompetansemål og arbeider mot delmål, noe som kan ha betydning for elevens motivasjon og opplevelse av mestring.

*Veldig god oppfølging på det, og det kan jo og gjelde forsovet hvis de skal skrive en tekst, så kan jeg sette meg ned å gå veldig grundig gjennom den med de. L6.* Lærerne erfarer at de har tid og anledning til å følge opp skriftlige arbeid på mer grundig måte enn i vanlig klasse, slik at eleven ifølge lærerne kan få «*tettet faglige hull.*» L6.

*Jeg kan ta meg mye mer tid, og føler at jeg er mer en veileder på studieverkstedet enn jeg er i ordinær klasse der det, det kommer litt an på klassen da, men der det blir mye klasseledelse. L4.*

Lærerne ser ut til å erfare en litt anderledes rolle på studieverkstedet enn i vanlig klasse, fordi læreren kan følge opp hver enkelt elev tettere. Lærerne opplever sin rolle mer som en veileder, noe som kan gi eleven større rom for egenaktivitet.

Ved målorientert undervisning, kan lærerne stimulere til egenaktivitet gjennom kommunikasjon og en tettere en til en relasjon. Lærerne erfarer at de kan gi oftere tilbakemelding enn i klasserommet, tettere oppfølging, og at de har tid til å sikre at eleven har forståelse for lærestoffet. Det kan likevel, ifølge lærerne, være en utfordring at elevene arbeider i ulikt tempo.

### **6.3 Støttende strukturer**

#### **6.3.1 Tydelig ledelse og konsekvenspedagogikk**

*Kommer de for seint, får de anmerkning, men det er veldig sjelden atferds anmerkninger. L7.* Elevene ser ut til å bli godt fulgt opp, og funnene antyder at det finnes lite eksternaliserte atferdsproblemer på studieverkstedet.

*Hvis eleven har mye skulk, så avtaler vi at vi å møtes i klasserommet, eleven gjør de tingene der, så snakkes vi. Det blir ikke studieverksted hvis eleven ikke møter i klasserommet, det tror jeg er kommon policy altså. Det er rimelig og, det handler om ressurser. L10.*

Lærerne ser ut til å stille krav til dialog, samarbeid, deltakelse og oppmøte for å få plass på studieverkstedet. *Vi har ikke noe sånn veldig autoritær stil, forsøker å styre de mer diskret, sånn at elevene ser at det skjer noe hvis de gjør noe som ikke skal gjøres i timen, men det må være deres valg å gjøre tingene på den riktige måten. L3.*

Videre kan lærerne se ut til å praktisere tydelig ledelse, grensesetting og konsekvenspedagogikk. *For elevene får på mange måter er en sjanse til å komme tilbake, du får en mere åpen dialog situasjon, det er det viktig da. L10.*

Konsekvens for elevene ved mer enn tre dager udokumentert fravær er å miste plassen på studieverkstedet. Studien viser at lærerne har en positiv holdning til dette, og man har en

dialog med eleven og foreldre, hvor eleven blir ønsket velkommen tilbake.

*Det siste opplegget jeg hadde, det var vel egentlig noen elever som jeg ikke hadde lenger som jeg hadde hatt og som hadde strøket til eksamen. De skulle opp til ny eksamen, og så måtte vi kjøre et eget kurs for de. De var veldig motiverende og entusiastiske, og de var veldig begeistret. De sa at de var flau og beklaget at de hadde gjort så lite som de gjorde, de satt veldig stor pris på at de fikk en ny sjanse og så videre. L10.*

Studien viser at det å få en *ny sjanse* og støtte fra studieverkstedet, kan motiverer elevene, og kan øke deres mestringsforventning i forhold til fagene. Elevene i nevnte eksempel fikk alle fire bestått på eksamen, ifølge læreren. Resultatene antyder at grensetting og konsekvenspedagogikk blir vektlagt og praktisert som en del av dette bildet. Lærerne erfarer at det er en fordel å ha en konsekvens, det vil si at er en fare for å miste plassen på studieverkstedet ved brudd på regler.

Ifølge erfaringer fra andre videregående skoler som bruker studieverksted, kan det være problematisk med tilbakeføring til klassen. Lærerne fra denne studien helt klar på at det er viktig og et mål med tilbakeføring til ordinær klasse.

*Så er det evaluering hele tiden, selv om elevene kanskje har fått tilbudet en stund så vurderer vi om det er nødvendig. Klarer eleven seg i vanlig klasse, så går de tilbake der, slik at andre kan få tilbudet. Da rekker du over veldig mange elever i løpet av et år. L3.*

Lærerne fra denne studien har positiv erfaring med markant nedgang i frafall etter de begynte med studieverksted i 2011. Funnene antyder at bruk av konsekvenspedagogikk kan være en medvirkende årsak til dette, og kan være den faktoren som skiller denne skolens praksis fra de tiltakene som ikke fungerer like godt.

Lærerne ble spurt om de har noen felles regler.

*Ja jeg gjør jo til en viss grad det helt i oppstarten, sier hva jeg synes er viktig, altså det er jo noe med at skolen har regler, og at vi har skrevet opp noen sånne punkter, sånn og sånn skal vi ha det. Jeg prøver å være nøye på noen ting, som jeg synes er viktig. Jeg tror jeg er ganske nøye på at de ikke skal snakke mens jeg eller andre har ordet. Jeg har iallefall fått tilbakemelding fra elever at det er de nøye på, og ja og det ønsker jeg å være nøye på. L3.*

Studien peker på at det finnes en felles enighet om anvendelse av regler, både regler som gjelder skolen generelt, men også regler internt i klassen. Dette ser ut til å kunne bidra til arbeidsro og trivsel. *Nei altså det blir mye det samme som i full klasse, med den forskjellen fra ordinær klasse, at hvis de ikke oppfører seg så, kan jeg vise de ut. L7.*

Lærerne ser på ordningen med at studieverkstedet er frivillig, som noe positivt, og at det er en styrke å ha mulighet til å kunne vise bort elever som ikke vil følge reglene. *Stort sett får du en såpass god tone, når du har så få elever, de sitter rett foran deg, men de kan være frekk hvis de sitter bak i klassen. L7.*

Anvendelse av regler ser ikke ut til å være problematisk med gruppen på studieverkstedet, og det at gruppen er mindre kan gjøre oppfølging av elevene mer oversiktlig og håndterbart for læreren. Eksternaliserte atferdsproblemer og brudd på ordensregler ser ikke ut til å være et tema på studieverkstedet. *Jeg tror jeg stort sett satser på at det skal være arbeidsro, jeg er sikker på at hvis det er arbeidsro så er det trivsel, og det snakker jeg mye med elevene om. L10.*

Lærerne erfarer at de for det meste har god arbeidsro på studieverkstedet. Funnene antyder at lærerne på studieverkstedet tar elevene med på å forstå verdien av regler, og at ved å overholde regler får man for eksempel beholde plassen, og kan trives og ha det bra. Studien viser at utagerende eksternalisert atferd ikke er et problem på studieverkstedet.

### **6.3.2 Læreren stiller krav**

*Ved færre elever, og jeg tror og at sånn strait gjennomgang av oppgaver, er det mest effektive når elevene er på hele tiden. L2.* Det ser ut til å være høyt læringstrykk på studieverkstedet, og at lærerene arbeider intensivt med lærestoffet.

*Jeg prøver å ha god struktur på det som skjer, kommunikasjon er kanskje det viktigste. Så det er jo den balansegangen mellom god kommunikasjon og å sette klare rammer. L2. Lærerne ser ut til å stille krav til arbeidsro, og til at elevene skal være aktive, og deltakende i kommunikasjon.*

*Men det der tror jeg det er viktig å bevisstgjøre elevene på. At det der er ulike prosesser vi gjør, og sjekke seg selv, korrigere seg selv, det er noe du gjør i en annen omgang. L6. Elevene ser ut til å få innføring i læringstrategier og at de deltar i metakognitive prosesser, og at de får tilbakemelding underveis.*

*Og noen ganger får jeg sånne artige aha opplevelser, ser liksom hvilken egentlig læringsstrategi, hvilken tenkestrategi de har. L10. Det ser ut til å finnes bevissthet rundt bruk av strategier for læring blant lærerne, og at de selv kan lære fra elevene hvordan eleven tenker.*

*Det som er litt spesielt eller, annerledes er at da er vi oppe på B- bygget der det er et tilfluktsrom, og der det er styrkeapparater. Det er ikke så altfor god plass. Der blir det mye styrketrening, utholdelsestrening og jeg lager litt sirkel trening og utfordrer de litt ut i fra det. L5.*

Lærerne ser ut til å legge vekt på å stille krav og gi elevene tilpassede utfordringer. I alternativ gym blir det tatt hensyn og tilrettelagt hvis eleven har en skade i foten, eller for eksempel har angst for store grupper. I alternativ gym er det mindre grupper, og skolen har en arbeidskoordinator som har ansvar for å følge opp de elevene som har mye fravær i kroppsøving. Ifølge assisterende rektor kan det være sosiale problemer knyttet til fravær i kroppsøving. Skolen har tilgang skolehelsetjenesten og har egen skolepsykolog.

*Vi tar en test for at vi skal ha noe å jobbe mot fram til våren igjen, ellers går det mye på mestring, og føle at de får dette til og på en måte synes det er kjekt med fysisk aktivitet. L5. Lærerne ser ut til å ha fokus på mestring, positive opplevelser, og målorientert undervisning.*

Resultatene antyder at læringstrykk er tilpasset fag og elevforutsetning. Lærerne ser ut til å

stille krav til muntlig deltakelse såvel som skriftlig. Studien antyder at lærerne og elevene arbeider målorientert mot kompetansemålene. I den forbindelse antyder funnene at studieteknikk, læringsstrategier og selvregulering blir vektlagt. Alternativ gym er et tilbud til de som har mye fravær i kroppsøving. Studien antyder at det blir tilrettelagt for positive mestringserfaringer og en mulighet for å utvikle både sosialkompetanse og selvdisiplin.

### 6.3.3 Oppfølging og det psykososiale læringsmiljøet

Lærerne ble spurt om hvordan elevene stilte seg til kommunikasjon på studieverkstedet.

*I fjor var det noen som, valgte å slutte, og gå tilbake i full klasse. En ting jeg legger vekt på, det er når vi er så liten gruppe, da må de kunne snakke. De trenger ikke ha presentasjoner foran hele klassen, men vanlig kommunikasjon, det må vi kunne ta foran klassen. L7*

Lærerne ser ut til å ha erfaring med at noen av elevene har vanskelig for å muntlig kommunikasjon på studieverkstedet. Dette ser ut til å være noe lærerne jobber bevisst med, og stiller krav til muntlig deltakelse.

*Så han jobber jeg litt med, jeg tror jeg må ta han litt til sides, og spørre hva som gjør det. Og så når han skal ha presentasjon så stokker det seg, så han har en eller annen fobi, ja. L7.*

Lærerne ser ut til å ta kontakt hvis de merker at en elev strever med noe.

*Det er jo anderledes. Det blir mye mindre grupper, og mye lettere å forholde seg til åpne og lukkede signaler fra den enkelte elev. Hvis elevene er svake i det faget jeg snakker om, kan jeg ikke relatere det til noe annet. Men det vil jo gjelde alle fag, så vil det jo selvfølgelig, det vil hemme de i situasjonen for de føler at de ikke er god nok og at de ikke bidrar på samme måte som de andre, og kanskje de andre elevene kan se litt ned på de. Den situasjonen vil ikke oppstå i en sånn relasjon. L10.*

Elever som er svak faglig, kan ifølge lærerens erfaring kjenne seg hemmet i å prestere muntlig, men at dette kan endre seg på studieverkstedet. Disse elevene kan se ut til å åpne opp mer på studieverkstedet. Det skjer en progresjon etter hvert som gruppen *setter seg* og elevene blir bedre kjent, dessuten kan eleven få en mulighet til å delta i en helt ny situasjon med andre betingelser.



Lærerne erfarer at elevene tar mer kontakt og er mer muntlig aktiv på studieverkstedet enn i ordinær klasse.

*Nei, det er de jo klart ikke, de spør mye mere på studieverkstedet. Ja. Men det varierer litt fra klasse til klasse og fra person til person. At noen er veldig frampå i en gruppe mens noen er mere tilbakeholdende. Når de er litt mere tilbakeholdene har de muligheten, de er jo nødt til å engasjere seg mye mer i en mindre gruppe. L2.*

Studieverkstedet organisert som en gruppe på maks syv elever, ser ut til å være tilrettelagt for at elevene kan være mer muntlig aktiv, og få positive mestringserfaringer.

## **6.4 Struktur**

### **6.4.1 Organisering - tre måter**

Studieverkstedet ledes og drives av leder på studieverkstedet, og i nært samarbeid med assisterende rektor, rektor og øvrig administrasjon. Leder på studieverkstedet har blant annet bakgrunn og utdanning som sosionom. Studieverkstedet fungerer som kursvirksomhet i tillegg til ordinær undervisning og gjelder alle elevene på yrkesfag og studiespesialiserende studieretning. Lærerne underviser variert, noen på yrkesfag, noen på studiespesialiserende og noen begge steder. Kurs kan organiseres som enkelttimer med en eller flere elever, i grupper, eller som faste grupper. Studieverksted blir også skreddersydd til enkelt elever, kombinert med praksis. De faste gruppene er et tilbud for yrkesfag elever, hvor elevens behov blir evaluert hver annen måned. Ved vurdering er målet at eleven skal tilbake til ordinær undervisning. Dette blir gjort i samråd med eleven. De faste gruppene blir undervist parallelt med ordinær undervisning. Tiltaket fikk statlig tilskudd de tre første årene, men i ettertid ble ressursene fjernet, og tiltaket måtte integreres i skolens praksis som en del av tilpasset opplæring. Ifølge de ansatte ble lærerne og ledelsen enig om å bruke «byrderessursen» til studieverksted, noe som kan finansiere stillingen for leder på studieverkstedet som er 50 %.

Leder på studieverkstedet beskriver tiltaket slik; «*Dette skal være attraktivt, det skal være noe som..*» Leder på studieverkstedet ser ut til å arbeide bevisst med at studieverkstedet skal være

attraktivt, og et positivt ladet begrep, slik at elevene ikke skal oppleve at de blir stigmatisert.

*Ja, og foreldre, de har jo mange ønsker ofte, og kanskje ikke alltid like realistisk. L3. Tilbudet ser ut til å bli benyttet av elever både fra yrkesfaglig studieretning og studiespesialiserende, og at skolen har klart å gjøre dette tilbudet attraktivt. Lærerne erfarer at de flinke elevene og deres foreldre også ser en fordel med støtteundervisning, men at behovet ikke alltid er like realistisk, fordi elever som er sterk faglig antakelig ikke kan proriteres først.*

Det er venteliste på bruk av studieverkstedet, slik at det kan ligge en forventning om at man får mange elever gjennom i løpet av et år. Funnene viser at lærerne synes det er positivt å bli spurt om å undervise, og at det foreligger en gjensidig interesse hos alle parter for å holde på med studieverksted.

#### **6.4.2 Mindre grupper – tettere oppfølging**

Lærernes erfaring med undervisning i mindre gruppe, ser ut til å være en betingelse for å kunne følge eleven tettere opp. Lærer i alternativ gym beskriver undervisningen der;

*Jeg underviser på lik linje som vanlig klasse men tilrettelegger på litt annen måte i forhold til at hvis de har en skade i foten eller hvis de har angst for store grupper. Her er det mye mindre grupper. L5.*

Ved mindre grupper erfarer lærerne at det kan være en fordel, fordi det kan støtte eleven i å kjenne seg tryggere sosialt.

Lærerne ble spurt hvordan de tilrettelegger undervisning på studieverkstedet, eventuelt hvilke metoder de bruker. L1. *Det som jeg legger vekt på, er at mange av elevene har litt matteangst for å si det sånn.* Studien antyder at lærerne synes de har en bedre anledning til individuell oppfølging på studieverkstedet, og kan tilpasse undervisningen til den enkeltes situasjon. Dette kan være en fordel når elevene er engstelig faglig.

*Men det er for å få en god relasjon, og slik at de kan snakke til meg om det de vil, og det er gjensidig. Da føler de seg tryggere, og når angsten reduseres så åpner de seg opp litt mer. L1*

Ved undervisning i gruppe kan det se ut til å legge tilrette for relasjonsbygging, og dette ser ut til å være viktig for lærerne.

Lærerne erfarer at mindre grupper tilrettelegger for et tettere samarbeid mellom lærer og elev. Studien antyder at lærerne kan få innblikk i hvordan eleven tenker og bli kjent på en annen måte, på et individuelt nivå i større grad enn når læreren står og skal lede klassen som helhet. Studien antyder at det skapes en annen arena og en ny innfallsvinkel til å få eleven trygg og mottakelig for læring. For eksempel ved fenomenet *matematikk angst*, kan det skapes positive erfaringer på studieverkstedet, som lærerne erfarer kan gi positive konsekvenser for eleven ved tilbakeføring i ordinær klasse, både sosialt og faglig.

### 6.4.3 Fleksibilitet

Lærerne ble spurt hvordan tilbudet er organisert.

*På Vg1. Jeg har ikke Vg1. i år, så de jeg har hatt på studieverkstedet i det siste har vært ekstra timer. Da blir det lagt ut utenom de vanlige, så langt det lar seg gjøre finner vi fritimer på timeplanen, og noen ganger om det ikke har gått, så har vi da kunnet gå inn og ta timer fra andre fag, og koordinert med faglærerne. L2.*

Det ser ut til å være en kultur for å være fleksibel blant lærerne på studieverkstedet. Ettersom lærerne bruker sine og elevenes fritimer til støtteundervisning, kan det tenkes at dette er en forutsetning og nødvendighet for at tilbudet skal fungere. *Ofte blir timene helt anderledes enn du har planlagt, så at du har den fleksibiliteten, til å se at her må vi gjøre noe anderledes, det tror jeg er viktig.* L11. Studien antyder at fleksibilitet begrepet er svært innarbeidet i felles holdninger om læring og undervisning.

Studien antyder at fleksibilitet er et viktig begrep, ofte brukt av lærerne selv, men også beskrivende for hvordan leder på studieverkstedet tilrettelegger og koordinerer undervisning. Lærere fra studiespesialiserende og yrkesfag underviser både i de faste gruppene og på kursvirksomheten. I utgangspunktet finnes det en gruppe lærer fra den tiden når skolen kun var gymnas, som har jobbet der siden da, og så finnes de lærerne som ble ansatt etter gymnas

og yrkesfag ble slått sammen. Studieverkstedet har også et tilbud til elever som tidligere ikke har fullført videregående utdanning, ca 30 timer pr uke er satt av til dette. Studieverkstedets leder hevder at filosofien på studieverkstedet er enkel, nemlig tilpasset opplæring, det er det studieverkstedet skal dreie seg om.

#### 6.4.4 Støttende kultur

Lærerne blir spurt om de har felles møter som gjelder lærerne på studieverkstedet. *Men at vi møtes her nede sånn fast, det gjør vi ikke men, jeg har ihvertfall samtale med leder, en gang i uken, sånn en til en samtaler.* L11. Lærerne forteller at studieverkstedet i starten hadde et fellesmøte for lærerne, en gang i måneden, men at det ikke er fullt så ofte nå. Funnene viser at lærerne har tett kontakt med leder på studieverkstedet etter behov. Det kan se ut til å være en *åpen dør policy* hos leder.

*Vi hadde en som, han tok master, han fikk veldig lite fri til å gjøre de tingene. Så da hendte det at vi låste opp klasserommet hans og satte elevene i gang før vi tok vår egen klasse, og så vekslet vi litt mellom å være på rommene, en dobbeltrolle da kan du si.* L3.

Lærerne ser ut til å ha en støttende holdning til hverandre, og de ser ut til å samarbeide ikke bare faglig men også sosialt.

*Det har jo vært sånn tidligere at de som søker synes alltid å få, altså gitt at det er et rom både for elever og lærer i timeplanen, så synes det som at det fungerer, sånn sett er det ganske raust med å gi timer, men det må passe med timeplanen.* L11.

Ledelsen ser ut til å ha en støttende holdning til bruk av ressurser på studieverkstedet, men at det er heller det å få tidspunkt til å passe med ulike timeplaner som er utfordringen.

Det ser ut til å være organisert og tilrettelagt for en støttende kultur på studieverkstedet og generelt mellom kollegaer og i forhold til ledelsen på denne skolen. Funnene antyder en støttende kultur på alle nivå.

Lærerne ble spurt om det er satt av tid til kollegasamarbeid. *Ja det er satt av tid i noen fag sitter vi ved siden av hverandre de som har samme fagene på kontor med hverandre og da*

*skjer jo utvekslingen veldig hyppig.* L11. Funnene antyder at lærernes har kontorplasser slik at man sitter sammen på kontoret, og har et faglig felleskap, innen de ulike seksjonene. Det er tilrettelagt for felles møtetid, innenfor ulike fag, en time pr uke, og lærerne nevner at dette er positivt. Lærerne erfarer likevel at det kan være en utfordring fordi det er uklart hvem som har ansvaret for å arrangere og gjennomføre det i praksis.

Lærerne blir spurt om de har felles materiell. *Joda alle kan bruke det materiellet som vi har. Det står noen sånne ressurspermer også så vi legger frem ting, kopieringsoriginaler og sånt.* L.3. Det statlige tiltaket Ny Giv som ble avsluttet i 2013, førte til at en del av lærerne ble kurset for å styrke grunnleggende norsk og matematikk kunnskaper hos elevene. Det fulgte med en del ressursmateriell. Dette materiellet er plassert utenfor leder på studieverkstedets kontor, og er tilgjengelig for alle. Ny giv lærerne samarbeidet med leder på studieverkstedet om samlinger og oppfølging av *Ny Giv - elever*, som mottaker skole. Ifølge lærerne deler de undervisningsopplegg på its learning, og lærere med bakgrunn i Ny Giv underviser også på studieverkstedet. Når leder ved studieverkstedet blir sendt på kurs, må hun i neste omgang kurse personalet, for eksempel ved endring i det som gjaldt IOP (individuell opplæringsplan) som skulle inn i et nytt system *CITRIX*. Studien antyder at det finnes en delingskultur og en *vi - holdning* til spørsmål som gjelder elevene, i personalet.

Leder på studieverkstedet ser ut til å følge opp og administrerer det praktiske knyttet til å drive studieverkstedet. Leder på studieverkstedet forteller ;

*Jeg drar nok min spesialpedagogiske kompetanse inn her ved tilpasset opplæring, uten at jeg tenker over det. Jeg liker å ha struktur på arbeidet mitt, jeg liker å ha oversikt over tingene jeg gjør. Spesielt det som er mitt ansvarsområde, liker jeg å ha kontroll på* (leder studieverkstedet).

Lærerne erfarer at leder på studieverkstedet kan være et bindeledd mellom elever lærere, foreldre, spesialhelsetjeneste, og øvrig ledelse. Det blir stilt krav, fulgt opp og planer ser ut til å bli gjennomført på en tydelig måte.

*Ikke hos oss, den skal helst ligge i sekken, ihvertfall lukket, inntil læreren sier, nå kan dere*

*åpne Pc`en.* L7. Lærerne ser ut til å oppleve en felles holdning til regler på studieverkstedet og i ordinær klasse.

*Men bare det å opprettholde et godt arbeidsmiljø det er jo tingen, det vil jo gi en god innvirkning på eleven.* L3. Det ser ut til å være en bevissthet rundt arbeidsmiljøet, at det skal være godt, og at det er en felles enighet om at man setter pris på kollegaene sine.

Lærerne ser ut til å være samkjørte på alminnelige regler, ledelse og konsekvenser ved brudd på regler, og de fremstår med en vi – holdning. Leder på studieverkstedet fortellerer at de tre første pilotskolene utveksler erfaringer i regi av fylket, og drar nytte av å samarbeide på denne måten.

#### **6.4.5 Tett oppfølging**

Lærerne ble spurt hvordan de blir fulgt opp av ledelsen.

*«Og da lyttet faktisk ledelsen og gav oss timer..» Jeg ser det ligger på andres planer. Så det vi har nok alle fått. Så de har lyttet til oss ihvertfall.* L7. Studien antyder at lærerne opplever at de blir hørt og sett av ledelsen. Ledelsen, det vil si rektor, assisterende rektor og leder på studieverkstedet ser ut til å utvise handlekraft og tydelig ledelse. Et konkret eksempel er at det ble gitt tillatelse til å kjøpe inn støtte materiell til fagene, for eksempel lisens på *CD ORD*, fordi det går for lang tid før undervisningen kan fungere, når man venter på hjelpemidler.

*Vi må ta den dialogen med de, de må hver andre måned ta en sånn evaluering, for å sjekke at de ikke bare går på gammel vane for det er folk som står på venteliste, og har lyst å ta imot et tilbud, men så er det fullt (leder studieverkstedet).*

Leder på studieverkstedet har ansvar for oppfølging og foreldresamarbeid, og er tydelig på at det er samarbeidet med lærerne og elever og ledelse som gjør at det fungerer. *Er de vekke mer en tre ganger forlanger jeg en mail ifra den læreren her på studieverkstedet, og da kaller jeg inn til samtale* (leder studieverkstedet). Studien viser at elevene blir fanget opp ved fravær, og blir informert om fare for å miste plassen.

*Det er veldig bra oppfølging fra leder på studieverkstedet. Hun er drivkraften bak dette her,*

som gir oss det vi trenger og leverer inn og ut. L3. Resultatene antyder at lærerne opplever å bli fulgt opp av leder og ledelse på en god måte.

*Det blir mye tettere oppfølging, og det går ikke an å skli ut uten at det blir oppdaget. Så lenge kontakten blir mye tettere, så ser vi med en gang om noen blir litt tom i blikket, eller hvis de holder på med PC og blir veldig engasjert. L3.*

Lærerne ser ut til å være bevisst på at elevene skal ha utbytte når de er på studieverkstedet, og at de erfarer at en mindre gruppe gjør det mulig å følge tettere opp.

Ifølge leder på studieverkstedet blir skolen tett fulgt opp av Fylket. *Fylket går oss i sømmene, og det er jo litt av det med Fylket nå da, all den tid at vi var en pilotskole, på grunn av «frafall i videregående skole» er vi blitt evaluert hele veien (Leder studieverkstedet).* Oppfølgingen fra Fylket skjer fordi studieverkstedet var et av tre pilotprosjekt i starten (2010). Fylket følger opp og samarbeider med leder på studieverkstedet, for eksempel om kartlegging, karakterer eller frafall.

Studieverkstedet ser ut til å være grunnen til at frafallstallene er lave på denne skolen. Leder på studieverkstedet erfarte en markant reduksjon i frafallet 2010, første året skolen startet med studieverksted. Siden har tallene gått litt opp, og så ned igjen (2012). Ifølge leder på studieverkstedet er det fremdeles lite frafall og lite *ikke vurdert*. Dette er grunnen til at fylket utvidet studieverksted til 23 skoler i 2013.

Lærerne ble spurt om hvordan foreldresamarbeidet foregår. *Ja, og foreldre, de har jo mange ønsker ofte, og kanskje ikke like realistisk alltid.* L3. Studien antyder at foreldrene har høye forventninger til studieverkstedet.

Leder på studieverkstedet beskriver foreldresamarbeidet;

*Ja, vi anbefaler plassen på studieverksted, og eleven får med seg et skriv hjem, der det står hva studieverkstedet er, og at den eleven er blitt informert om det og kan søke om plass på studieverkstedet, og spesielt for de under 18 år synes jeg det er viktig at*

*vi formidler til foresatte at vi gir dere et tilbud.*

Kontaktlærer for klassene har ansvar for den ordinære kontakten med foreldrene, men ved støtte undervisning på studieverkstedet følger lederen der opp foreldresamarbeid. Behov for studieverksted kan fanges opp ved start samtalen, og i noen tilfeller har eleven med seg informasjon fra ungdomsskolen som antyder et behov for støtte. Karakterer kan være en indikator på et slikt behov, noe som oppdages ved kartlegging i begynnelsen av året. Studien viser at all foreldrekontakt går via leder på studieverkstedet. Dette følges nøye opp ved endring i elevens situasjon.

#### **6.4.6 Krav på alle nivå**

Leder på studieverkstedet beskriver innsøking til studieverkstedet; *Hvis elevene ikke vil ha tilbudet, da skal de heller ikke søke, det gjelder også lærerne, det skal være et reelt ønske om å ta imot det tilbudet.* Leder på studieverkstedet ser ut til å finne møtepunkt og er bindeleddet mellom lærer, foreldre og elever. Studien viser også at leder på studieverkstedet stiller krav til lærere og elever om å forplikte seg til undervisning, og at elevene må være fleksibel for å få støtte undervisning tildelt.

På studieverkstedet ser lederen ut til å trives med tiltaket, selv ved høyt arbeidstrykk;

*Jeg er jo supereffektiv når jeg får mye å gjøre, det er sånn at, når jeg får mye på meg, da er jeg veldig strukturert, men hvis det er rolig, da mister jeg oversikten, det er slik både privat og på arbeid (leder studieverkstedet).*

Leder på studieverkstedet ser ut til å stille høye krav til seg selv og ser ut til å bli tett fulgt opp av ledelsen ved skolen. Skolen har tilgang på fagkompetanse ved behov, som for eksempel skolehelsetjenesten. Leder på studieverkstedet erfarer å ha mye ansvar og ser ut til å trives med dette. Funnene antyder at de ansatte og elever på denne skolen opplever krav og utfordringer på alle nivå.

## **7. Diskusjon**

Studiens overordnede mål har vært å undersøke hvordan kontekstuelle faktorer virker inn på et tiltak mot frafall i den videregående skole, og identifisere hvordan det fungerer, og hvordan



det kan bidra til elevenes læring og læringsmiljø. Resultatene reflekterer hvilke forhold lærerne erfarte, hadde lagt tilrette for elevenes opplevelse av faglig og sosial mestring. Kapittelet om diskusjonen er strukturert på samme måte som kategoriene benyttet i kapittelet om resultater. Funnene vil bli diskutert opp mot relevant teori og forskning, og fortolket, vurdert og betraktet i forhold til forskerens førforståelse, og den øvrige konteksten. Lærerenes erfaring med elevenes opplevelse av mestring kan deles inn i tre områder. a) individuelle forhold forbundet med læreren b) strukturelle forhold på egen skole c) forhold utenfor organisasjonen.

## **7.1 Oppsummering**

Studien antyder at leder på studieverkstedet kan representere et bindeledd mellom ulike kulturer, og lærerne uttrykker en tydelig vi – holdning, ved å referere til flere i kollegiet når de omtaler elevene. Funnene indikerer at markedsføring av tiltaket spiller en viktig rolle, noe som kan identifiseres i måten tiltaket er organisert på. Det er for eksempel venteliste for innsøking, regler og betingelser for innsøking, og konsekvenser ved brudd på regler, noe som gjør at studieverkstedet kan oppleves attraktivt for elevene. All formell kontakt og innsøkningsprosess på studieverkstedet, er forankret i og går via ledelsen på skolen. Dette kan bidra til at tiltaket kan være attraktivt og verdifullt både for elever og lærere. Lærerne antyder at det kan være et forebyggende aspekt i måten tilbudet er organisert på, fordi elevene ikke ville fått samme tilbud i ordinær undervisning. Resultatene viser at studieverkstedet kan være spesielt gunstig for elever med internaliserte atferdsproblemer, og kan gi dem større grad av positive mestringsopplevelser, på grunn av tettere oppfølging enn i ordinær klasse. En del prioriterte elever får tilbud om studieverksted i begynnelsen av Vg1. og skolen går inn i forkant, før eleven får faglige problemer med tilbud om studieverksted. Funnene viser at studieverkstedet er service innstilt og viser mye fleksibilitet ovenfor elevene. Lærerne på studieverkstedet ser ut til å være genuint opptatt av elevperspektivet og bidrar på en profesjonell måte, faglig og sosialt til elevenes læring og utvikling. Funnene antyder at tiltaket kan ha en helsefremmende gevinst for elever som er i risikozonen for å få faglige og psykososiale problemer. Funnene antyder at det finnes en stor grad av støttende strukturer og tilpasset undervisning, samt tett oppfølging på flere nivå. Studien indikerer at dette kan sikre kvalitet og styrke elevens opplevelse av håndterbarhet, faglig mestring, livsmestring og bidra til elevens psykososiale skolemiljø. Lærerne erfarer at elevene har god progresjon på studieverkstedet, og at elevene oppleves som faglig og sosialt tryggere, ved tilbakeføring til

ordinær klasse. Funnene antyder med dette at elevens progresjon kan ha en positiv konsekvens for læringsmiljøet i ordinær klasse. Lærernes kompetanse, trivsel og tilfredstillende arbeidsmiljø kan også være sentrale faktorer her.

## **7.2 Støttende relasjoner**

Studien fokuserer på kontekstuelle forhold på studieverkstedet. En av de faktorene som utpeker seg i skolemiljøet ved å påvirke læring, undervisning og mestringsforventning, er læreren og skoleleders betydning (Nordahl, 2010, s. 121). Det å bygge opp tillit og en støttende nær relasjon ser ut til å være viktig. Relasjoner og tillit kan være limet i et krevende læringsarbeid, noe skolen som organisasjon også med fordel kan vektlegge. Resultatene peker på at undervisningen på studieverkstedet preges av støttende relasjoner (Halland, 2009, s. 99)

### **7.2.1 Engasjerte lærere**

Resultatene viser at det kan være en sammenheng mellom lærere som har positive forventninger til mestring, og hvordan de oppfatter elevenes opplevelse av trygghet i læresituasjonen. Funnene viser at lærerne ser ut til å gi elevene stor grad av emosjonell støtte. Støtten kan være basert på relasjonen som handler om den grunnleggende kontakten mellom lærer og elev. Dette kan påvirke både undervisning og samspillet i klassen på en positiv måte. En slik relasjonen kan ifølge Ogden (2012) ha en følelsesmessig eller emosjonell komponent som kan påvirke hvordan personer forholder seg til hverandre (Ogden, 2012, s. 99). Emosjonell støtte, organisering av klasserommet, og læringstøtte er betraktet som en nødvendig forutsentning i klasserom der læring og utvikling finner sted (Pianta et al., 2006, sitert i Læreren : rollen og utdanningen, 2009, s. 48). Elever som opplever positive forventninger fra læreren, vil gjerne prøve å leve opp til dette (Bandura, 1997, s. 21, 22). I en relasjon hvor elevene blir *sett* og akseptert av læreren, kan det foregå profesjonell undervisning og læring (Fibæk Laursen, 2004, s. 67) Det motsatte ville være hvis læreren ikke klarer å anerkjenne elevene sine. Fibæk Laursens forskning antyder at når læreren setter seg inn i elevens bakgrunn, endres synet på eleven og den gode relasjonen kan bygges opp.

Lærerne erfarer at elevene har god faglig og sosial progresjon etter avsluttet forløp på studieverkstedet. Funnene viser at forbedret sosial progresjon og tryggere elever kan relateres til at eleven har forbedret sin faglige utvikling. Når eleven ser ut til å oppleve faglig mestring som i overnevnte eksempel (s. 75), kan det ha sammenheng med at de grunnleggende behov

for trygghet og sikkerhet er dekket (Maslow, 1970, s. 47), slik at eleven kan aktualisere sine neste behov, som ifølge Malows hierarki gjelder selv aktualisering og realisering av egne ønsker og mål (Maslow, 1970, s. 46). Når lærerne har positive forventninger til at elevene skal oppleve mestring, kan det tyde på at det å gjøre det bra er verdsatt i skolemiljøet. Lærernes forventninger ser ut til å være positive og høye, noe læreren som ønsker å vippe eleven opp i karakter kan illustrere. Det å gjøre det bra, kan være en slik verdi.

### **7.2.2 Støtte – kontroll**

Resultatene fra studien peker på en sammenheng mellom lærernes ulike innfallsvinkler for å tilpasse lærestoffet på studieverkstedet, og elevens mulighet til faglig og sosialt mestring. Lærerne forenkler presentasjon av nytt fagstoff ved å velge ut oppgaver som eleven er kjent med, for eksempel oppstilte oppgaver i matematikk og for eksempel ved å velge bort mer kompliserte tekstopp-gaver. På denne måten kan fagstoffet blir overkommelig og eleven kan få en mulighet for mestringsopplevelser i starten. Dette kan bidra til en positiv spiral, og eleven kan få styrket sin mestringsforventning. Lærerne ser ut til å dele opp undervisningen, og differensierer slik at eleven kan får tilrettelagt med delmål. Delmål og kortsiktige utviklingsmål kan skape mestring og motivasjon ifølge Ekeberg og Holmberg (2001) (Ekeberg & Buli - Holmberg, 2001, s. 120), slik at utsikten til å oppnå målet er kortere, noe som kan motivere elever med lav mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 226). Lærerne vektlegger kontakten med eleven, og faglig støtte. Denne måten å undervise på kan bidra til å gi eleven oversikt over sin egen læresituasjon og en opplevelse av kontroll. Når en elev strever faglig og problemer tårner seg opp, kan eleven oppleve tap av kontroll, og synkende motivasjon. Ved støtte for grunnleggende behov, som kompetanse, tilhørighet, og autonomi, kan dette øke elevens opplevelse av kontroll, engasjement og involvering i egne læreprosesser. Derimot ved mangel på støtte for disse behovene, kan det medføre synkende motivasjon, svakere sosial fungering, apati, utilfredshet og fremmedgjøring (Reeve, 2002, sitert i Danielsen, 2010, s. 463).

Elevens opplevelse av å ha kontroll kan styrke elevens mestringsforventning og gi resiliens, eller motstandsdyktighet mot nederlag (Bandura, 1997, s. 457). Læreren kan påvirke elevens resiliens ved å legge tilrette for oversikt, kontroll og mestringsopplevelser. Forskning viser i den forbindelse at relasjoner og støtte fra læreren kan påvirke elevens livskvalitet, forbundet med erfaringer i skolekonteksten. Dette gjelder spesielt støtte for autonomi og selvregulerende læring (Danielsen, 2010, s. 78). Lærers støtte kan av den grunn være viktig

for elevens motivasjon og initiativ for skolearbeid. I henhold til Antonovskys (1987) teori, kan en erfaring som gir en opplevelse av indre sammenheng (*SOC*) som er en forutsetning for komponenten forståelse, og en hensiktsmessig belastningsbalanse, gi en opplevelse av håndterbarhet, og medbestemmelse kan utgjøre grunnlaget for meningsfullhet. De tre komponentene kan føre til at eleven får en generell motstandsressurs til å bedre tåle stressbelastning. En opplevelse av indre sammenheng (*SOC*), beskriver et menneskes betingelser for å mestre, som kan føre til mestringsressurser (Antonovsky, 1987, s. 31). Aktiviteten må være sosialt anerkjent, eller verdsatt i miljøet, med en opplevelse av støtte i miljøet (Antonovsky, 1987, s. 8, 108, 109). Det å mestre en aktivitet med en hensiktsmessig belastning som gir mening for vedkommende, er ifølge Antonovsky en kilde til god helse og den enkeltes velbefinnende (Antonovsky, 1987, s. 17, 12, 148). Lærerne på studieverkstedet ser ut til å støtte elevenes opplevelse av å klare selvstendig arbeid, og kjenne seg kompetent i arbeidsmåter, noe som kan oppleves meningsfylt, styrke elevenes velbefinnende, øke mestringsforventning og indre motivasjon for arbeidet (Deci & Ryan, 2002, s. 11).

### **7.2.3 Refleksjon**

En annen sentral faktor, er sammenhengen mellom lærernes erfaring med refleksjon over sin praksis, og elevenes opplevelse av mestring på studieverkstedet. Lærerne blir evaluert av ledelsen, ved for eksempel *skolevandring* (s. 41), av elevene, ved et enkelt skjema, eller de evaluerer seg selv ved refleksjon. Lærerne opplever at det ikke er lagt tilrette for refleksjon i arbeidstiden, eller at det er satt av tid for det, men lærerne vektlegger likevel refleksjon som en del av det å drive undervisning. Dette gjør de fordi de selv prioriterer det. På denne måten kan lærerne få en mulighet til å forstå hvordan eleven tenker (Dewey, 1910/1997, s. 196), og kan prøve ut alternative former for undervisning på studieverkstedet, noe de ser ut til å dra veksler på ved undervisning i ordinær klasse. Lærerne erfarer å kunne benytte de samme metodene i ordinær klasse som på studieverkstedet. Ved refleksjon kan lærerne få en mulighet til å utvide sitt faglige repertoar, og lære elevenes faglige styrke og svakhet bedre å kjenne. Dette er sentralt for elevens mestringsforventning, fordi læreren ved å utvikle sin egen undervisningskompetanse, har et bredere grunnlag for å treffe elevens *flytzone* (Hattie & Goveia, 2013, s. 277). Lærerne opplever at det kan være store forskjeller i det faglige nivået, ved at noen elever for eksempel sikter mot en ståkarakter mens andre sikter mot en høyere karakter. Lærernes erfaring med elevene på studieverkstedet antyder likevel at den individuelle sosiale og faglige progresjonen er god. Av den grunn kan det være en fordel, og

bidra til mestrings erfaringer for elevene, når læreren utvikler egen kompetanse ved refleksjon. Bandura (1997) forklarer oppnådd mestringsforventning (*perceived efficacy*) som positive mestrings erfaringer, noe som kan gi retning for en persons interne standard, og bidra til en situasjonsbetinget atferd (Bandura, 1997, s. 102). Det vil si at man kan anvende mestrings erfaringen i nye situasjoner, og veilede seg selv basert på tidligere positive erfaringer (*cognitive guidance*)(Bandura, 1997), i samhandling med og tilpasset omgivelsene (Bandura, 1997, s. 34). Erfaringene kan være en støtte ved å opprettholde en høy mestringsforventning, og troen på egen kompetanse (Bandura, 1997, s. 35). Lærerne på studieverkstedet kan av den grunn betraktes som lærende lærere (Dewey, 1916/2011, s. 107), som utvikler egen mestringsforventning, noe som kan bidra til elevene får økt mestringsforventning på studieverkstedet.

Lærerne ser ut til å være bevisst sin rolle som veileder, og viser pedagogisk taktfullhet når de underviser, forstått som at de justerer seg etter elevens behov for hjelp og støtte. I en til en relasjonen, opplever lærerne at de får en mulighet til å få en innsikt i elevens tenkestrategier. Selv om læreren er den som sitter med faglig og sosial kompetanse, og er den som vet mer (Dewey, 1916/2011, s. 102), ser lærerne ut til å være bevisst, at elevene kan klare utfordringer både med støtte fra medelever, og fra læreren. Dette gjør de ved å utvise tålmodighet og ha tillit til at eleven finner ut av problemer selv. Lærerne ser ut til å dra nytte av den kollektive erfaringen, og elevens søken etter kunnskap, hvor elevene kan distribuere læring seg imellom og bidra til felles kunnskap (Dewey, 1916/2011, s. 107). Lærerne ser ut til å like mye observere og lære fra elevene gjennom personlig refleksjon, og at de kan være bevisst hvordan den kunnskapen som blir produsert føres tilbake til fellesskapet, og kan gi både lærere og elever sosial og faglig utvikling. På studieverkstedet opplever lærerne mange ulike faglige og sosiale utfordringer, noe som gjør at ved å utforske og overkomme faglige hindere, kan lærerne styrke egen mestringsforventning og stadig bidra til skolens felles kunnskapsgrunnlag.

#### **7.2.4 Veileder rollen**

Lærerne opplever at *basalbehovene* må være dekket for at videre læring og utvikling skal foregå. Ved å innta elevperspektivet viser lærerne respekt for elevens ståsted, og funnene antyder at lærerne arbeider mot sosiale mål så vel som faglige. Når eleven ikke opplever respekt eller får negativ respons fra læreren, kan det være til hinder for indre motivasjon og elevens positive utvikling (Deci & Ryan, 2002, s. 12). Ifølge Nordahl (2010) er det viktig

med en god relasjon til eleven, noe som kan funderes på respekt for elevens bakgrunn og livssituasjon, og vise at man bryr seg (Nordahl, 2010, s. 155). Jesper Juul (2003) beskriver lærerens profesjonelle relasjonskompetanse, som lærerens pedagogiske evne til å *se* den enkelte på egne premisser, avstemme sin atferd til vedkommende, men likevel beholde lederskap og evnen til å være autentisk i kontakten. Dette kan kalles «det pedagogiske håndverk», noe man kan relatere til undervisning på studieverkstedet (Jesper Juul, 2003, sitert i Halland, 2009, s. 99, 100).

Relasjonen til eleven blir vektlagt på en slik måte at lærerens rolle kan bli noe endret i forhold til ordinær undervisning. Ved målrettet selvregulerende elevstrategier kan lærerens arbeid sentreres mer rundt det å stille veiledende spørsmål, for eksempel ved; *Hvor skal du?*, *Hvordan ligger du an?* og *Hvor går du videre?* (Hattie & Goveia, 2013, s. 349), noe som kan drive eleven videre i sin utvikling. Selvregulerende læring forutsetter kunnskap om egen motivasjon, og hvilke strategier som er hensiktsmessig å bruke. Dette gir læreren en mulighet til å veilede eleven i å bli selvstendig og etter hvert ta mer ansvar i å overvåke egen lærespross (Hopfenbeck, 2014, s. 22).

Lærerne på studieverkstedet vektlegger å lære elevene selvinnsett, en av flere metakognitive strategier som kan forme elevens evne til å vurdere og gjennomføre egne læringsmål. Metakognisjon forstått som elevenes evne til å tenke over egen tenkning, er en ferdighet som er viktig for å kunne vurdere egen læring. Dette elementet av bevisst læring kan tyde på at studieverkstedet fremmer autonome og selvregulerte elever (Hopfenbeck, 2014, s. 21). Forskning antyder at elevene lærer best ved underveis tilbakemelding, eller formativ vurdering (Hattie & Goveia, 2013, s. 349). Tett oppfølging kan fremme elevens tillit til egen kompetanse og opplevelsen av å lykkes med skolearbeidet (Miller & Lavin, 2007, sitert i Læreren : rollen og utdanningen, 2009, s. 49) Bandura beskriver selvregulering, ved at man har tro på egen kapasitet, at man har mulighet til å utøve kontroll og kan oppnå et ønsket resultat (Bandura, 1997, s. 2, 3), noe som kan bidra til å endre sosiale mønstre for læring, endre motivasjon og styrke elevens innflytelse og oversikt over eget liv (Bandura, 1997, s. 10). Forskning viser at en del elever ikke har nok kunnskap om lese og skrivestrategier når de begynner i videregående utdanning, spesielt gutter scorer svakt på leseferdigheter, og trenger å styrke grunnleggende ferdigheter (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 37). Av den grunn kan studieverkstedets arbeid med studieteknikk og strategier for læring være av stor betydning.

Resultatene vektlegger elevenes forståelse i undervisningsammenheng, og antyder at meningsfull undervisning er et tema. Funnene fra alternativ gym støtter dette, ved at fokuset når elevene testes er et fremoverrettet perspektiv for den enkelte, heller enn å sammenligne elevenes prestasjoner.

Når læreren veileder eleven i å regulere egen måloppnåelse, slik at eleven får kontroll over egen læring, kan det gi både sosial og faglig gevinst (Hattie & Goveia, 2013, s. 278). Resultatene indikerer videre at elevene får en mulighet til å oppnå individuelle mål hvor det forutsettes at eleven innretter seg etter tid og aktivitet knyttet til det å ta imot instruksjoner, i alternativ gym. Elevene kan få undervisning tilpasset til sine grunnleggende individuelle behov, og kan på samme tid få oppleve mestrings erfaringer knyttet til selvdisiplin, ved for eksempel å oppnå individuelle mål. I et dannelses -og læringsperspektiv kan dette være viktige erfaringer for elevene, som kan være overførbare til andre situasjoner, for eksempel i arbeid med teori på studieverkstedet eller i ordinær klasse. Faglige problemer kan gi en synkende opplevelse av mestring, og kan føre til fravær og frafall i den videregående skole (Hernes, 2010, s. 12). Dette kan forebygges på studieverkstedet, ved at elevene får oversikt over egen læring, noe som kan bidra til trivsel, indre motivasjon og et positivt læringsmiljø (Deci & Ryan, 2002, s. 7).

Lærernes holdninger til læring og undervisning, kan se ut til å ha sammenheng med lærernes opplevelse av trygge elever. De erfarer at elevene er kjent med at man har lov å feile, og at det ikke sitter langt inne å spørre læreren om hjelp. Lærerne opplever at de blir fulgt opp av ledelsen, og at det er et støttende miljø, både fra kollegaer og ledelses hold. Ifølge Hattie (2013) er det viktig å skape et miljø hvor det er lov å feile, i den forstand at å feile er en kilde til å utforske, og være løsningsorientert. I slike miljøer kan elever og lærere kjenne seg trygge og utvikle ny kunnskap og forståelse (Hattie & Goveia, 2013, s. 349). Dette kan også bidra til et positivt læringsmiljø som ligger tilrette for trivsel, læring og utvikling. I et miljø hvor læreren er fortrolig med og kjenner at man identifiserer seg med skolens rammer, kan miljøet oppleves som et godt arbeidsklima. Dette kan for eksempel ha med skolens pedagogiske linje å gjøre. Hvis man ikke identifiserer seg med den pedagogiske linjen, vil det enkleste være å skifte skole (Fibæk Laursen, 2004, s. 72, 75). Lærerne på studieverkstedet ser ut til å være tålmodige, tar seg tid med undervisningen, og ser ut til å være genuint interessert i at eleven skal ha utbytte av undervisningen. Laursen (2004) kaller den gode læreren for en autentisk

lærer, som er motivert av egne personlige intensjoner. Det kan støtte lignende funn som antyder at lærerne på studieverkstedet kan bryte med omgivelsene av gode profesjonelle grunner, samtidig som de kan innordne seg helheten, og utnytter det handlingsrommet de har til rådighet. Dette gjør de for eksempel ved å bruke sin erfaring eller prøve ut nye kreative metoder og undervisningsmåter. Det er rimelig å tenke at slike positive holdninger kan være med på å skape en god stemning, og bidra til elevenes læringsmiljø (Fibæk Laursen, 2004, s. 76).

### **7.3 Tilpasset opplæring**

Backmann og Haug vektlegger utdanningskvalitet, som de legger til grunn for en inkluderende tilpasset undervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 95). Dette innebærer at når læreren vektlegger undervisning som samsvarer med aksepterte prinsipper for utdanningskvalitet, kan det bidra til elevenes mestringsforventning, trivsel og gode resultater på skolen. Innenfor disse prinsippene nevnes flere sider ved undervisning, blant annet at den skal være målrelatert, basert på at elevene har klare strategier for læring, og at eleven opplever deltakende meningsfull undervisning (Arnesen, 2002, sitert i Bachmann og Haug, 2006, s. 95). Lærerne på studieverkstedet ser ut til å legge tilrette for passe vanskelige krav og utfordringer, og opprettholder samtidig et høyt læringstrykk og effektivitet. Det er viktig for elevens motivasjon at læreren kan legge tilrette for passe krav, elevens opplevelse av kontroll og autonomi. På studieverkstedet blir dette fulgt opp ved å vektlegge læringsstrategier og studieteknikk (Strømsø et al., 2007, s. 67-71, 254). Ved å bevisstgjøre eleven på måten de tenker på, støtter lærerne elevene i selvregulerende læringsstrategier. Lærerne gir eleven et redskap til å bedre ta kontroll over egen læreprosess.

#### **7.3.1 Kartlegging**

Lærerne antyder en sammenheng mellom grundig individuell kartlegging i tillegg til statens kartleggingsprøver, og elevenes opplevelse mestringsforventning. Lærerne erfarer at de raskt kan komme i gang med tilpasset undervisning etter egen kartlegging. Samarbeid med foreldre og grunnskole gjør at læreren kan få innsikt i elevens helhetlige situasjon og komme fort i gang med eventuelle hjelpemidler. Det kan likevel oppleves problematisk med elektronisk statlig kartlegging, ved at man kommer noen uker seinere i gang enn ved bruk av de prøvene skolen benyttet tidligere, fordi verdifull tid kan gå tapt. Lærerne ser ut til å være positiv til å ta på seg undervisning på studieverkstedet, og er valgt ut på bakgrunn av kompetanse. De



antyder at det kan være en utfordring å kartlegge språklig svake elever elektronisk, fordi de kan ha behov for veiledning underveis, og lærerne opplever at elevene ikke ønsker å bli veiledet i testsituasjonen, for å unngå å bli stigmatisert.

Ifølge Hattie (2013) er det viktig at lærerne tar elevens perspektiv og setter seg inn i hvordan eleven tenker, og hvor i den faglige og sosiale utviklingen eleven befinner seg (Hattie & Goveia, 2013, s. 349). Ved tilfredsstillende kartlegging, kan eleven få passe utfordringer, noe som kan styrke elevens mestringsforventning (Atkinson, 1964, s. 241, 242). Når eleven er eksponert for de andre på gruppen, er det naturlig at de ikke vil vise at de ikke forstår spørsmålene ved kartlegging. Lærerne på studieverkstedet ser ut til å velge andre innfallsvinkler, og analyserer elevarbeid, slik at elevene kan få overkommelig mengde og innhold tilpasset kompetansemålene. Lærerne har tidligere brukte diagnostiske prøver, og viser til god erfaring med dette. Ifølge Hernes (2010) sine anbefalinger kan diagnostiske prøver i starten av året, være et positivt tiltak for å forebygge fravær og frafall (Hernes, 2010, s. 57). En av grunnene til dette kan være at man får en mer detaljert informasjon om elevens problemområder, som kan brukes til å planlegge konkret undervisning.

Frafall kan se ut til å være nært knyttet fravær, og avbrudd antydes å ha nær sammenheng med lav motivasjon, høy vanskelighetsgrad og stor arbeidsmengde (*Flere gjennom*, 2010, s. 43, 38). Atkinson hevder at eleven har et indre behov for å mestre, men at det er individuelt hvordan personen vurderer sin kompetanse. En angstdominert elev vil dermed kunne oppleve svakere prestasjonsmotivasjon, som kan medføre dårligere faglige resultater (Atkinson, 1964, s. 268). Elever med lav mestringsforventning vil ifølge Bandura (1995) være mer utsatt for å gi opp ved krevende oppgaver, og kan av den grunn være mer utsatt for stress og depresjon. Elevens opplevelse av kontroll i undervisningsituasjonen, kan redusere stress og sårbarhet for depresjon (Bandura, 1995, s. 11). Det vil derfor være avgjørende, det arbeidet lærerne gjør på studieverkstedet, med å legge tilrette for, å skape trygghet i miljøet og gi støtte i undervisningssituasjonen. Ifølge Bandura kan negative mønstre avlæres, og erstattes med nye positive mestrings erfaringer (Bandura, 1995, s. 8). Dette kan antyde at lærernes arbeid med å dekke det grunnleggende behovet for trygghet og sikkerhet, ved grundig kartlegging, tilpassede utfordringer og støtte i å oppnå mestrings erfaringer, kan påvirke stressfaktorer positivt hos engstelige elever på studieverkstedet, slik at de kan oppnå bedre resultater og faglig mestring.

### **7.3.2 Variasjon - metode**

En annen viktig faktor som kan ha sammenheng med elevens mestringserfaringer på studieverkstedet, er lærernes variasjon av innfallsvinkler til arbeidsoppgaver for å oppnå kompetansemålene. Lærerne legger vekt på at eleven skal forstå, og ser ut til å ta seg tid til å forklare. Ved å variere innfallsvinkler til lærestoffet, passer lærerne på å holde elevene innenfor samme tema. Den tidligere forståelsen av tilpasset opplæring har ifølge Bachmann og Haug (2006) vært å tilpasse til ulike forutsetninger og ulike evner, ført til at ulike elever får ulik undervisning, noe som kan reprodusere ulikheter innen gruppen, for eksempel mellom kjønn, slik at jenter kan være overrepresentert ved å velge studiespesialiserende studieretning, og gutter på yrkesfag (Dale & Wærness, 2003, sitert i Bachmann og Haug, 2006, s. 23, 24). Dale og Wærness (2003) anvender begrepet differensiert opplæring, og har en fellesskaptenkning i fokus når de mener at alle elevene i en gruppe eller klasse skal møte samme innhold, men at temaet belyses og aktualiseres forskjellig. Ved en slik differensiering vil alle elevene kunne mestre ulike strategier for læring og arbeidsmåter (Dale & Wærness, 2003, sitert i Bachmann og Haug, 2006, s. 23, 24).

Ifølge Bachmann og Haug (2006) står det ikke så bra til med differensiert undervisning og kvalitet i den norske skolen. Tilpasset opplæring blir i stor grad utført individuelt og i stedet for å tilpasse undervisningsmateriellet, og med stor grad av frontalundervisning.

Samarbeidslæring foregår som individuelt arbeid i grupper (Bachmann og Haug, 2006, s. 95, 96). På studieverkstedet leiter lærerne etter fellesnevnerer for å samle ulike studieretninger, ved planlegging og gjennomføring av undervisning. Lærerne ser ut til å bruke et felles tema, med ulike innfallsvinkler for å differensiere til ulike elever, og de vektlegger en til en relasjonen ved undervisning.

### **7.3.3 Oppfølging og tilbakemelding**

Det ser ut til å være en signifikant sammenheng mellom lærernes undervisning og hvordan eleven blir fulgt opp. Lærerne vektlegger å bruke tid til samtale med eleven, og kan gi tilbakemeldinger underveis. I kommunikasjon med eleven har læreren anledning til å involvere eleven i å vurdere egen læring. Dette kan tilrettelegge for formativ vurdering, hvor læreren vektlegger prosessen mer enn resultatet (summativ) (Dobson, Eggen, & Smith, 2009,

s. 58). Ved hyppige tilbakemeldinger kan lærerne sikre seg at eleven forstår, ha oversikt over elevens progresjon og støtte eleven i å sette seg fremoverrettede mål (Hattie & Goveia, 2013, s. 349). Ved tett oppfølging opplever lærerne at deres rolle endrer seg noe i forhold til elevene. I en praksis hvor det er rom for kommunikasjon, blomstrer forutsetningen for at eleven kan bli medskaper av kunnskap og mening (Aamotsbakken & Andresen, 2010, s. 146). Dette kan gjøres ved bruk av arbeidsmetoder som krever en større grad av elevdeltakelse, som for eksempel prosjekt eller problembasert læring (Pettersen, 2005, s. 104), noe som kan øke elevaktiviteten. Selvregulerende læring er også en del av dette bildet. Lærernes rolle på studieverkstedet ser ut til å endres, og oppleves mer som en veilederrolle, med en tettere en til en relasjon i større grad enn i ordinær klasse.

Selvregulerende læring kan være målrelatert undervisning som forutsetter at eleven får tilbakemelding underveis, og kan orientere seg mot nye mål basert på kriterier, først med støtte fra læreren, men etter hvert mer selvstendig. Kvaliteten av prestasjonen blir vurdert opp mot målet, ikke mot prestasjonene til de andre elevene (Hopfenbeck, 2014, s. 107). Eleven overvåker og regulerer egen læring, noe lærerne på studieverkstedet antyder at de gjør sammen med elevene. Dette kan føre til at eleven styrker sin mestringsforventning, og regulerer motivasjon og atferd styrt av egne mål, og den kontekstuelle samhandlingen eleven inngår i (Pintrich, 2000, sitert i Hopfenbeck, 2014, s. 20). Bandura (1997) kaller den kontekstuelle samhandlingen "resiprok determinisme", eller samvirket mellom kreftene, noe som beskriver hvordan miljøet kan virke positivt eller negativt inn på elevens selvregulering (Bandura, 1997, s. 6, 7). Dette betyr at elevens selvregulering også kan være sosialt situert, eller situasjonsbetinget, og kan bli påvirket av hva det er verdi for i miljøet og lærerens forventninger. Påvirkningen fra miljøet kan likevel reduseres etter hvert som eleven blir mer kompetent og øker sin mestringsforventning, noe som kan bygge opp elevens selvregulerende kompetanse, og øke kontroll over egen intellektuell utvikling (Bandura, 1997, s. 326, 227).

#### **7.4 Støttende strukturer**

Støttende strukturer kan være de faktorene i læringsmiljøet som har betydning for elevens tilhørighet og velbefinnende, atferd og de læringsresultatene eleven kan oppnå i skolen. Et eksempel på dette kan være hvordan læreren vektlegger relasjoner, klasseledelse og normer og verdier (Nordahl, 2010, s. 121).

### 7.4.1 Tydelig ledelse og konsekvenspedagogikk

Resultatene reflekterer at det kan være sammenheng mellom lærernes tydelige ledelse og elevenes opplevelse av mestringsforventning på studieverkstedet. Klasseledelse kan forstås på ulike måter, Nordahl (2010) vektlegger lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, arbeidsro, og motivasjon. Ledelse kan også defineres gjennom samhandling med elevene, derfor kan relasjonen til elevene også være vesentlig for at læreren skal ha mulighet til å utøve ledelse (Nordahl, 2010, s. 151). Den grunnleggende relasjonen kalt dyaden (Pianta, 2006, sitert i Ogden, 2012, s. 101), beskriver relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonen betraktes som viktigere enn det læreren gjør (Ogden, 2012, s. 101). Dette kan kalles relasjonsledelse (Ogden, 2012, s. 99). Elevene deltar i et sosialt fellesskap hvor det også eksisterer lederskap. Hvis læreren er utydelig i sin ledelse, kan enkeltelever få en større og uheldig innflytelse i klassen (Nordahl, 2010, s. 151). Ogden beskriver ledelse på et kontinuum mellom dominans eller kontroll, og mellom samarbeid eller tilknytning. En dominerende lærer er tydelig faglig og atferdsmessig, mens ledelse preget av samarbeid, handler omtanke for andres behov, og opposisjon markerer motsetninger til andre. Det som anbefales er en relasjon preget av moderat til høy dominans, og moderat til høyt samarbeid, men at man ikke kan være for samarbeidsvillig, slik at man innordner seg og blir styrt av elevene (Wubbels, Brekelmans, Tartwijk & Admiral, 1999, sitert i Ogden, 2012, s. 101). Ogden (2012) fremhever undervisnings- og læringsledelse, hvor man raskt må ta beslutninger på situasjoner som oppstår, hvor valg og utfall av handling avhenger av hvor gode relasjoner man har til elevene, men også basert på bevissthet om hva som foregår i klassen, og med et repertoar av fremgangsmåter for å forebygge og stoppe uønsket atferd (Ogden, 2012, s. 103). Resultatene antyder at lærerne på studieverkstedet har tydelig ledelse, som har flere fellestrekk med læringsledelse. Lærerne ser ut til å vektlegge en god relasjon, og gir som tidligere nevnt elevene mye støtte både faglig og sosialt. Likevel stopper de uønsket atferd, og gir tydelige konsekvenser ved brudd på regler.

Lærerne beskriver at de prøver å bruke konsekvenspedagogikk, som de har lært på kurs. Konsekvenspedagogikk handler om å holde fast ved de normer, som ved et menneskes handling kommer til uttrykk i en konkret situasjon (Bay, 2005, s. 143). Individ og fellesskap blir sett på som hverandres forutsetning, og de normer som binder fellesskapet sammen kan være et pedagogisk anliggende. En konsekvenspedagogisk forståelse og innsats, skal ifølge Jens Bay (2005) være et uttrykk for en åpen refleksjon om individets sosiale og personlige

utviklingsmuligheter, som gjennomføres ut fra en forståelse om at personlig utvikling og sosial endring alltid vil være mulig, selv for det mennesket som har et dårlig utgangspunkt. Dette forutsetter rammer for undervisning, krav om normgivende handling og forventninger direkte til enkeltindividet som også forplikter. De sosiale normene kan beskrives som *være måter*, og hva som oppfattes som fornuftig eller ufornuftig i en sosial sammenheng. Konsekvens pedagogikken skiller ikke mellom *systemverdenen*, det sosiale liv, eller «livsverdenen» det indre personlige, fordi menneskets subjektive fortolkning og grunner til valg av væremåte, og det sosiale liv, står i et innbyrdes forhold til hverandre (Bay, 2005, s. 143, 144). På skolen mister elevene plassen ved mer enn tre dagers fravær. Resultatene antyder at det positive fokuset, ved at elevene får en *ny sjanse*, kan motivere elevene til å forbedre sin innsats. Ved bruk av konsekvens, og at elevene kan miste plassen, kan det tenkes at skolen har et fortrinn sammenlignet med andre skoler. Utfordringen ser ut til å være tilbakeføring til ordinær klasse, noe som krever evaluering og oppfølging. Resultatene antyder at studieverkstedet, ved hjelp av lærernes pedagogiske praksis, får mange elever *gjennom på et år*, og at lærerne er fornøyd med tiltaket.

#### **7.4.2 Læreren stiller krav**

Resultatene peker på en sammenheng mellom det at lærerne stiller krav til elevene og at elevene kan oppleve mestring på studieverkstedet. Ifølge Nordahl (2010) vil elevene vise motstand mot en pedagogisk kontekst som de ikke kjenner seg verdsatt i, eller hvor de ikke finner seg tilrette. Dette kan knyttes til relasjonen til læreren og et negativt syn på skolen (Nordahl, 2010, s. 72). Nordahl (2010) gir et eksempel på Per som ramlet bakover på stolen hver gang læreren stilte et spørsmål, dette forårsaket mye uro i klassen. Læreren kontaktet eleven utenfor klassen, og gjorde det tydelig for eleven at han ikke kom til å spørre han, uten at han selv rakte opp hånden (Nordahl, 2010, s. 39). Situasjonen ble forutsigbar og trygg i stedet for utrygg. Eleven handlet både intensjonelt og rasjonelt. Ved å forstå elevens grunnlag for handling, kan man endre elevens virkelighetsoppfatning, ønsker eller verdier, i stedet for å bruke formaninger som for eksempel om å bråke mindre. God struktur, og klare rammer hvor lærerne vektlegger kommunikasjon og elevperspektivet, tyder på at elevene kan kjenne seg sett og forstått på studieverkstedet. Lærernes krav til effektivitet og at eleven skal være *på*, kan tyde på høyt læringstrykk på studieverkstedet. Det antydes likevel at det faglige trykket i norsk skole er for lavt, (Klette, 2003, sitert i Bachmann & Haug, 2006, s. 50) når det gjelder sammenheng, kontinuitet, dybde og krav til elevene. Problemet ser ut til å være for mye lavt

faglig trykk kombinert med individuelt fokus, noe som kan forsterke ulikheter blant elevene og gå ut over elevens tilhørighet til gruppen og tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 50).

Selvrapporterte data fra et nasjonalt representativt utvalg av 13 år gamle elever antyder at trivsel og det psykososiale skolemiljøet påvirker hvordan eleven oppfatter sine akademiske prestasjoner. Faktorer som kan påvirke om elever liker seg på skolen, ser ut til å være at læreren gir elevene støtte med klare forventninger og passe utfordringer, og tilbakemelding med konkret informasjon, spesielt når tilbakemeldingen er fremoverrettet. Dette ser ut til å stimulere elevenes selvregulerende læring og prestasjoner i stor grad. Studien viser at et mestringsklima øker elevenes innsats, bruk av læringsstrategier og deres tilfredshet og prestasjoner. Resultatene indikerer at arbeid med å forbedre skolemiljøet vil øke elevens skoletrivsel, og kan forbedre elevens akademiske prestasjoner (Danielsen, 2010, s. 471). Elevenes trivsel og velbefinnende, relasjoner til omgivelsene, og lærerens valg av utfordringer, ser ut til å ha betydning for elevens motivasjon og akademiske prestasjoner. Mestring av krav i undersøkelser om arbeidsmiljø antydes å henge sammen med trivsel (Karasek & Theorell, 1990, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 322). Tilsvarende kan det tenkes at mestring av skolearbeid er viktig for elevenes skoletrivsel (Aarø & Klepp, 2009, s. 322), og underbygges videre med at et psykososialt miljø forbundet med a) et høyt nivå av påvirkning og kontroll, b) rimelige krav, og c) god sosial støtte fra leder og kollegaer, kan gi høy produktivitet (Karasek & Theorell, 1990, s. 69).

Relatert til skole, kan det være vanskelig for lærerne å finne en balanse mellom elevens mulighet til å påvirke egen læring i stor grad, samt at eleven skal oppleve stor grad av kontroll i lærings situasjonen, og læreren skal stille krav med passe utfordrende lærestoff. Passe vanskelige krav, kan gi en passelig utfordring, og føre til høy produktivitet. Ifølge Karasek & Theorell, (1990) har krav, kontroll og medvirkning direkte sammenheng med læringsmiljøet, menneskets trivsel og motivasjon (Karasek & Theorell, 1990, s. 61).

### **7.4.3 Oppfølging og det psykososiale læringsmiljøet**

Resultatene fra studien peker i retning av at det er en sammenheng mellom lærernes krav til muntlig deltakelse på studieverkstedet, elevenes mestringsforventning, og læringsmiljøet på studieverkstedet. Lærerne ser ut til å gripe fatt i elever som strever med å uttrykke seg foran

gruppen, og snakker med dem på tomannshånd. Eleven kan få muligheter til å trene opp muntlige ferdigheter uten publikum, for eksempel ved fremføring av et prosjekt bare for læreren, med den hensikt å fremføre foran gruppen etter hvert, noe som kan bidra til elevens mestringsforventning. Ved å stille krav til muntlig aktivitet, antyder funnene at psykososiale problemer kan bli fanget opp, og fulgt opp. Ved håndheving av regler for elever som ikke vil bidra på studieverkstedet, får elevene en ny sjanse.

Ungdom med sosiale og emosjonelle atferdsvansker, oppgir å slutte i den videregående skole, på grunn av et ikke støttende skolemiljø. Mangel på støtte kan være fra læreren, foreldre, eller basert på andre familie problemer (Lund, 2012, s. 96) Studien viser også at disse elevene kan oppleve sosial eksklusjon i klassemiljøet, mobbing og familiekonflikter, og mangel på støtte kan føre til at eleven ikke opplever mening i tilværelsen, og slutter i den videregående skole (Lund, 2012, s. 100, 102). Lund (2008) presenterer videre en studie om hvordan elever med emosjonelle- og atferdsproblemer erfarer sin livssituasjon. Studien har fokus på hvordan læreren kan bygge gode relasjoner og et godt arbeidsmiljø, for å forebygge at innadvendte elever ikke får utvikle seg negativt, til emosjonelle og atferdsproblemer (Lund, 2008, s. 2) Vennskap blir betraktet som en beskyttelsesfaktor mot internaliserte og eksterne problemer, hvor eleven i motsatt tilfelle kan bli et offer (Rubin, Burgess, Kennedy og Stewart, 2003).

Ved tilrettelegging av sosiale samarbeidsformer, noe lærerne på studieverkstedet praktiserer, kan det knyttes allianser hos elevene. Dette kan skape trivsel og bidra til et godt læringsmiljø. I Lunds (2008) studie antyder elevene at de føler seg usynlig, og bruker ulike strategier for å takle hverdagen, for eksempel ved stillhet og tilbaketrekning (Lund, 2008, s. 83). Alle elevene i studien opplever å bli utestengt og uttrykker at de ønsker kontakt med andre. De erkjenner også at de har lav status i gruppen, og føler seg ensomme, noe som kan føre til at de blir oftere avvist. Studien bekrefter at disse elevene har færre venner og mindre sosialt støttende nettverk enn andre elever (Asher, 1990; Rubin et al., 2006; Younger og Daniels, 1992, sitert i Lund, 2008 s. 83). Når eleven opplever gjentatt avvising kan atferden endres til passiv innadvendthet og resignasjon (Yonger, Gentile and Burgess, 1993, sitert i Lund, 2008, s. 79). Lunds studie antyder at de *stille* elevene beskytter seg selv (Lund, 2008, s. 2). I fare for avvising, velger de å være *stille* (Henderson, 2002; Jones & Carpenter, 1987, sitert i Lund, 2008 s. 83). Ved spørsmål, viser studien at disse elevene hadde noen krav og ønsker til

lærerne. De ønsket å bli utfordret, de ønsket en samtale på tomannshånd, at læreren skulle høre hvordan de har det, og de ønsket å delta og bli inkludert. Syv av ti mente at dette var lærerens ansvar, ved å ta det første skrittet for at de skulle delta mer (Lund, 2008, s. 84).

Ved å endre sosiale strukturer og sosialiseringss praksis i skolekonteksten, antydes det å kunne forebygge skyhet hos de *stille* elevene (Lund, 2008, s. 85). Forebyggende arbeid, før eleven opplever nederlag, øker sjansen for å oppnå relevante læringserfaringer med den fordel at eleven kan være i en tilstand av emosjonell balanse (Befring & Tangen, 2004, s. 369).

Lærerne på studieverkstedet ser ut til å forebygge psykososiale problemer når de stiller krav og legger tilrette for kommunikasjon, når de legger tilrette for samarbeidslæring, og når de støtter eleven i læringsarbeidet. Lærerne antyder at det ligger implisitt i organisering av studieverkstedet, at fordi det er en mindre gruppe, blir elevene *nødt til å engasjere seg mye mer*. Dette kan tyde på høy elev aktivitet, og det kan tenkes at den nære *tett på* relasjonen gjør at det blir mer gjennomiktig hva som foregår i skolemiljøet. Dette kan føre til at elevene blir mer *synlig* for lærerne, noe som kan øke trivselen, styrke mestringsforventning og det psykososiale læringsmiljøet.

#### **7.4.4 Oppfølging og faglige utfordringer**

Høyt fravær, feilvalg og lav motivasjon kjennetegner de som slutter i den videregående skole (Seland & Markussen, 2012, s. 46) Seland & Markussen (2012) oppfordrer til å rette fokuset mot kunnskap om psykiske problemer blant ungdom, og de faglige problemer som gjelder denne gruppen. Rapporten vektlegger at skolens holdninger til disse elevene er avgjørende for å fange tidlig opp signaler om fagvansker, mangel på mestring og fare for bortvalg (Seland & Markussen, 2012, s. 46, 47). En studie av Jo Magne Ingul (2014) antyder at ungdom med høyt skolefravær har store og mange psykososiale vansker. Ingul antyder at det kan være summen av vansker, heller enn den enkelte faktor som bidrar til det høye skolefraværet (Ingul, 2014, s. 60), og han vektlegger at forbyggende tiltak bør skje bredt og kordinert. Studien viser at angst hos ungdom kan fluktuere, eller være skiftende, og at dette bør taes i betraktning (Ingul, 2014, s. 6). Hovedrisikofaktorer antydes å være elevens ytre atferd og psykososiale eksternaliserte vansker, familiens arbeid og helse status, og skolemiljøet (Ingul, 2014, s. 52, 53). I funnene til Lund (2008) om de *stille* elevene, vektlegges det at man ikke kan skille mellom indre emosjonelle problemer og ytre atferd (Clough, 2005, sitert i Lund, 2008, s. 84). Ifølge Bengtson (2005) opptrer atferd og forståelse



på bakgrunn av omgivelsene, i en kausal sirkularitet (Bengtson, 2005, sitert i Lund, 2008, s. 22).

#### **7.4.5 Forebygging og forsterket skolemiljø**

Det kan ikke være realistisk at skolen skal drive forbyggende arbeid i elevenes hjemmemiljø, men det psykososiale skolemiljøet og elevens velbefinnende kan endres og styrkes. I en undersøkelse om sammenhengen mellom psykisk helse, skoletrivsel og skoleprestasjoner, antydes det at livstilfredshet kan ha signifikant betydning for skoletrivsel og skoleprestasjoner. Høy livstilfredshet antydes å føre til bedre faglige prestasjoner og større sannsynlighet for å trives i skolemiljøet. Høyt nivå av stressfaktorer kan henge sammen med dårlige skoleprestasjoner, og dette rammer de faglig svake elevene, som opplever skolen som mer stressende enn andre. Det antydes at skolene bør arbeide forebyggende med elevenes skolemiljø, ved å tilrettelegge for livstilfredshet, helsevaner og skoletrivsel (Samdal, 2009, s. 5).

Et tiltak, som har hatt god erfaring med å styrke elevens skolemiljø, og forebygge frafall i den videregående skole, ble prøvd ut ved Inderøy Videregående skole. Nord-Trøndelag fylkeskommune har hatt flere prosjekter fra 2008-2010 under paraplyprosjektet *Flere gjennom*, med betydelig nedgang i antall elever som slutter (Fylkestinget i Nord -Trøndelag, 2010, s. 10). Prosjektene gav effekt innenfor områdene; styrke grunnleggende ferdigheter, sikre kvaliteten ved overganger, blant annet ved overføring av relevant informasjon, styrke fag og yrkesopplæring i skole og bedrift, blant annet ved tettere oppfølging på Vg3, sterkere læringsmiljø og styrket psykisk helse, blant annet ved tett oppfølging, styrket foreldresamarbeid, og ressursgruppe mot fravær (Fylkestinget i Nord -Trøndelag, 2010, s. 45-48).

Et av prosjektene, *Bedre igjennom* ved Inderøy Videregående skole kan vise til gode erfaringer med fraværsoppfølging og styrking av det psykososiale læringsmiljøet. Dette gjorde de ved å følge opp *fokuselever* (Floan, 2009, s. 1), som er elever med svake karakterer og høyt fravær ved overgang til videregående skole, noe også leder av studieverkstedet har fokus på ved inntak til videregående skole. Rask fraværsoppfølging og, andre læringsmetoder til teoritrøtte elever, samt kompetanseheving hos lærerne innen psykisk helse, og

samhandling med helsevesenet ble vektlagt. På studieverkstedet kan elevene gå til kontaktlærer for få hjelp til å oppsøke skolepsykolog eller helsesøster ved behov. Studieverkstedet er fleksibel og har god variasjon på metoder, og de har materiell til å gjøre teori praktisk ved behov. Læringsmiljøet på Inderøy Videregående skole ble styrket ved hjelp av miljøarbeidere, som fanget opp utfordringer med familie og venner, og lærerne (Fylkestinget i Nord-Trøndelag, 2010, s. 31). Det faglige ble styrket ved hjelp av kartlegging med tilbud om støtteundervisning og *tetting av hull*, og styrket foreldresamarbeid. Studieverkstedet driver også med støtteundervisning, og elevene kan kontakte rådgiver eller kontaktlærer hvis de trenger noen å snakke med. Det ble videre dannet et klasselærerteam (møte hver 6. uke), hvor faglærerne kunne samarbeide om den enkelte elev og læringsmiljøet (Fylkestinget i Nord-Trøndelag, 2011, s. 1, 2). Utfordringene kunne være å få opp læringstrykket, ledelse og klassestandarder og forbedre læringsmiljøet (Bergene, 2010, s. 2).

På studieverkstedet kan faglige eller sosiale problemer fanges opp ved oppfølging, spesielt med fokus på fravær kroppsoving. Svake karakterer kan være et tegn på lav mestringsforventning, noe som seinere kan gi fravær og føre til frafall. Ved å vektlegge kommunikasjon, arbeid med gode relasjoner, læringsstøtte, tydelig ledelse, elevdeltakelse, læringsstrategier og trygge rammer kan slike støttende strukturer på studieverkstedet styrke elevens mestringsforventning, og forebygge og styrke læringsmiljøet i den videregående skole.

## **7.5 Struktur**

Utviklingsarbeid og refleksjon rundt undervisningspraksis i skolen kan starte *innenfra* og *nedenfra* fra lærene selv, noe som lærerne på studieverkstedet opplever at de gjør (Aamotsbakken & Andresen, 2010, s. 46). Likevel kan det være avgjørende ved forebyggende arbeid og undervisning, at tiltak er godt organisert og blir utført systemisk, som en del av skolens virksomhet (Samdahl, 2009, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 335).

### **7.5.1 Organisering - tre måter**

Funnene antyder at det er en sammenheng mellom elevenes mestringsforventning, faglige og sosiale resultater, og elevenes læringsmiljø. Nordahl (2010) bekrefter videre at læringsutbyttet kan ha en klar sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet (Karasek & Theorell, 1990, s. 61), men er ikke en del av det. Nordahl (2010) peker på tre komponenter som kan avgrense og forklare læringsmiljøet. Læringsutbyttet forstått som elevens personlige,

faglige og sosiale læringsutbytte kan kalles *resultatkvalitet*, noe som kan ha sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet og elevens mestringsforventning. *Prosesskvalitet* handler indre prosesser i skolen, og *strukturkvalitet* beskriver rammefaktorer for skolens virksomhet, noe som også kan virke inn på kvaliteten ved læringsmiljøet (NOU, 2003, s. 16, sitert i Nordahl, 2010, s. 118). Begrepet læringsmiljø bør knyttes til forhold som lærerne og skoleledere selv har innflytelse på, ifølge Nordahl (2010).

Studieverkstedet er organisert på tre ulike måter; som kursvirksomhet for alle elevene, både yrkesfag og studiespesialiserende studieretning, som faste grupper lagt parallelt med ordinær undervisning, eller skreddersydd med kombinasjon av teori og praksis. Lærerne underviser variert, noen på yrkesfag, noen på studiespesialiserende og noen begge steder. Funnene antyder at lærerne opplever det at elevene er organisert i en liten gruppe, gir dem en mulighet til å undervise på den måten de gjør, det vil si med en tettere en til en relasjon, oftere læringsstøtte, hyppigere faglig og sosial tilbakemelding, og tettere oppfølging. Dette gir lærerne en mulighet til å ha kontinuerlig oversikt over hvor eleven befinner seg faglig og sosialt, og kan veilede eleven på mestringskriterier og mål (Hattie & Goveia, 2013, s. 349). Grundigere kartlegging er også sentralt fordi lærerne bedre kan differensiere undervisningen og holde seg orientert om hvor eleven står. Inkludering er et begrep som ifølge Bachmann og Haug (2006) hører sammen med en tanke om tilpasset opplæring, fordi lærerne tilpasser undervisning til det naturlige mangfoldet (Strømstad, 2004, sitert i Bachmann og Haug, 2006, s. 25), og det kan være en utfordring å finne balansegangen mellom elevens erfaringer og lærestoffet som skal være felles for alle (Bachmann og Haug, 2006, s. 25). Inkludering og tilpasset undervisning kan være avgjørende for elevens opplevelse av meningsfull undervisning, motivasjon, og mestringsforventning, og kan skape et godt grunnlag for et inkluderende læringsmiljø. Undervisning i en mindre gruppe, kan gi lærerne en bedre oversikt, slik at både sterke og svake elever blir *sett*, og spesielt for elever med faglig svake prestasjoner, kan mindre grupper være gunstig (Kreuger, 1999; Kreuger og Wittmore, 2001; Bonesrønning, 2004; Browning og Heinesen, 2007; Angrist og Lavy, 1999, sitert i Wiborg, et al., 2011, s. 103)

Studieverkstedet fikk statlige ressurser de tre første årene, men når de ble fjernet, ble tiltaket integrert i skolens praksis. Begrunnelsen var at tiltaket skulle høre innunder tilpasset opplæring. Ledelsen ved skolen, leder på studieverkstedet og de øvrige ansatte gikk sammen

og ble enig om å bruke *byrderessursen* til studieverksted. Dette kunne finansiere stillingen for leder på studieverkstedet, 50%, slik at de kunne fortsette med tiltaket. I henhold til Green og Kreuters (1999, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 325, 327) modell for utviklingsarbeid, ser tiltaket ut til å være godt forankret i ledelsen og dette kan sees i sammenheng med skolens mål og visjoner, for eksempel ved målet om tilpasset opplæring. Videre ser tiltaket ut til å være godt integrert i skolens virksomhetsplan, med ansvar fordelt mellom ledelse, leder på studieverkstedet, og lærerne som underviser der (Samdahl, 2009, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 325, 327). Ifølge Elmore (2000) må all utvikling ledes av den som har den nødvendige kompetansen (Elmore, 2000, sitert i Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010, s. 73). Leder på studieverkstedet er den som binder sammen alle løse tråder, planlegger kurs, og organiserer hvor, hvordan og når undervisning kan foregå på studieverkstedet. Leder har sosionom utdanning som bakgrunn, noe som kan være en fordel med tanke på det sosialpedagogiske arbeidet. Om man skal lykkes med skoleutvikling, må det pedagogiske personalet engasjeres i kontinuerlige læringsprosesser, både individuelt og kollektivt (Elmore, 2000, sitert i Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010, s. 72), og skoler med sterke kollektive kulturer lykkes best, ved omfattende endringsutfordringer (Fullan, 2005, sitert i Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010, s.72).

### **7.5.2 Skoleutvikling og mestringsforventning**

Lærerne på studieverkstedet blir involvert ved å bidra med sin spesielle fagkunnskap, samtidig som de deltar i å gjøre et felles løft for å styrke de elevene som til vanlig vil streve i ordinær klasse. En felles enighet om å fortsette å drive tiltaket, etter endt prosjekttid, kan tyde på at de ansatte er fornøyd med tiltaket. De ansattes deltakelse og medvirkning i å drive studieverkstedet, kan føre til at de føler et eierskap i både drift og resultat. Ved å oppleve en viss grad av deltakelse, autonomi og handlingsrom, kan denne prosessen være viktig for lærerens mestringsforventning og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 42; Deci & Ryan, 2002, s. 7). På denne måten blir det, ifølge sentrale elementer for generell organisasjonsutvikling og suksessfull implementering av tiltak (Green & Kreuters, 1999, sitert i Samdahl, 2009, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 334), initiering både ovenfra og nedenfra. Dette er en skoleutviklingsstrategi som anbefales, selv om selve prosjektstrukturen er initiert utenfra og dermed ovenfra, ved statlig initiativ. En studie av Monica Carlson og Venka Simovska (2012) vektlegger at utviklingstiltak rettet mot skolemiljøet og omgivelser, kan antyde at implementering kan være styrende for elevenes læringsutbytte og resultater

(Carlson & Simovska, 2012, s. 437). Dette kan tyde på at kunnskap om implementeringsprosessen er like viktig som kunnskap om resultatet (Carlson & Simovska, 2012, s. 438). Hvis det for eksempel er motstand i personalet mot deler av prosessen, kan det være vanskelig å gjennomføre alle stadiene i et utviklingsarbeid på en tilfredsstillende måte. Et eksempel på dette er andre skoler med studieverksted, hvor de ikke vektlegger tilbakeføring til ordinær klasse, noe som kan få negativ konsekvens for mestringsforventning, og læringsmiljø på flere plan.

Ifølge Simovska, Lindegaard Nordin, og Dahl Madsen (2015) kan læreplanen se ut til å legge opp til et spenningsforhold mellom helse- og utdanningsektoren, selv om det i flere stortingsmeldinger står at det skal være tilrettelagt for samarbeid (Simovska, et al., 2015, s. 1, 8) Kravet til å øke helsefremmende arbeid i skolen kan oppleves å kolliderer med kravet til dokumentasjon, resultater, faglige prestasjoner og effektivitet. Det kan se ut til at det faglige kunnskapsbaserte grunnlaget innen helse ikke er tilstrekkelig integrert i skolens mål og planer, noe som kan være til hinder for implementeringsprosessen ved skoleutvikling (Simovska, et al., 2015, s. 6, 7). Det kan ifølge Simovska, et al., være et behov for kunnskap- og utviklingsmuligheter for lærerne innen dette feltet, og ved å integrere helse- og utdanningsmål i skolens planer og praksis, kan implementeringsarbeidet bli enklere (Simovska, et al., 2015, s. 8). Resultatene peker på at studieverkstedet er godt integrert i skolens mål og planer, noe som kan tyde på en vellykket strategi ved implementering av tiltaket. Selv om studieverkstedet tar utgangspunkt i tilpasset opplæring, faglig og sosial støtte og oppfølging, vil studieverkstedet i tråd med denne studien være direkte og indirekte helsefremmende, på grunn av sammenheng mellom elevens mestringsforventning og styrket læringsmiljø. Ved progresjon og endret mestringskompetanse, kan det antydes at eleven vil bidra til å styrke læringsmiljøet også i ordinær klasse.

Når elevene inngår en skriftlig avtale, og forplikter seg for to måneder på studieverkstedet, er det et element av elevmedvirkning som gjør at eleven kan ta et eierskap og forplikte seg til avtalen. Dette kan medføre at elevens motivasjon for å gjøre en innsats øker. Ved oppfølging og håndheving av konsekvens forplikter lærerne på studieverkstedet seg, og elevene oppnår god progresjon og faglige resultater, noe som antakelig gir det et godt omdømme blant de andre elevene. Det er venteliste på å få plass der, noe som kan øke markedsverdien, samt at det

er elever og lærere både fra yrkesfag og studiespesialiserende studieretning som bruker tiltaket. Det kan føre til at det å få hjelp til studiene blir almindeliggjort, eller *normalisert*. Det at de flinke elevene også bruker studieverkstedet for å få *enda bedre* karakterer kan være svært positivt, fordi det kan øke markedsverdien, og konsolidere at tiltaket fortsetter å være attraktivt blant elevene.

De faste gruppene er et tilbud for yrkesfagelever, hvor elevens behov blir evaluert hver annen måned. Ved vurdering er målet at eleven skal tilbake til ordinær undervisning. Dette blir gjort i samråd med eleven. De faste gruppene blir undervist parallelt med ordinær undervisning. Ifølge lærerne var studieverksted et behov for å kunne gi støtteundervisning til elevene. Dette kan indikere at lærerne og ledelsen har deltatt i og påvirket sin egen arbeidssituasjon, noe som kan ha bidratt positivt til lærernes og elevenes arbeidsmiljø (Nordahl, 2010, s. 118). Et eksempel på skolens egne satsingsområder er alternativ gym, noe som viser at skolen fortsetter å utvikle sitt kompetanseområde, rettet mot elevenes behov. Dette kan tyde på at studieverkstedet som tiltak er godt integrert (Samdahl, 2009, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 335). Studieverkstedet kan likevel utfordre skolens kjerneaktivitet, ved at det ikke alltid er lett å finne møtepunkt for timebasert kursing av elevene. Dette blir løst gjennom *goodwill* og forhandlinger hvor elever og voksne må gi og ta.

### **7.5.3 Fleksibilitet**

Fleksibilitet er et begrep som går igjen i studien. Lærere og elever bruker sine fritimer for å lage rom for møtesteder, leder på studieverkstedet prøver å kordinere dette. Alle parter må vise fleksibilitet. Lærerne underviser, det skjer noe uforutsett, lærerne må skifte innfallsvinkel og være fleksibel. Studieverkstedet har også et tilbud til elever som tidligere ikke har fullført videregående utdanning, ca 30 timer pr uke er satt av til dette. Her får lærerne ennå en gruppe, som skal integreres i undervisningen, noe som krever fleksibilitet, både fra ledelse og lærerne. Studien antyder at fleksibilitet er et begrep som er svært innarbeidet i felles holdninger om læring og undervisning. Dette kan antyde at positive holdninger blant personalet, og at de er service innstilt kan være en av grunnene til at tiltaket fungerer godt.

Studieverkstedet ser ut til å være inkludert og systematisert, og blir benyttet av hele skolen. Resultatene antyder en ledelse som bidrar og er aktiv støttespiller, og som evaluere og

reflekterer sammen med øvrig ledelse på studieverkstedet, slik at prosjektet kan prioriteres som en del av skolens generelle virksomhet. På denne måten sikres det at studieverkstedet blir fulgt opp, og kan endre sin virksomhet etter skolens behov (Samdahl, 2009, sitert i Aarø & Klepp, 2009, s. 343).

Elevene og lærerne på studieverkstedet blir fulgt opp på flere nivå. Gjennom foreldresamarbeid som støttespiller, blir eleven fulgt opp, lærerne blir fulgt opp av leder på studieverkstedet, fravær, svake karakterer og svakt presterende elever blir fulgt opp, leder og lærere blir fulgt opp av ledelsen på skolen og på fylkesnivå, og det er tilrettelagt for dette. Tilrettelegging kan skje gjennom foreldremøter, møter mellom elev, lærer og foreldre, møter med ledelsen, samtaler mellom leder på studieverksted og kontaktlærer, eller ved tilrettelegging for møter mellom lærerne på studieverkstedet. Leder på studieverkstedet har et eget kontor, plassert i nærheten av der undervisningen foregår. Ifølge Hernes (2010) kan et av svarene på å løse frafallsproblematikken i den videregående skole være oppfølging. Hernes (2010) vektlegger forebyggende oppfølging på alle trinn, også på andre områder enn i klasserommet, og i sammenheng med elevens omgivelser (Hernes, 2010, s. 49) På studieverkstedet opplever lærerne at de og elevene, blir godt fulgt opp og kan ta direkte kontakt med lederen der, for store og små saker. Resultatene antyder at en støttende kultur går igjen i hele personalet. En aktiv læringskultur preget av høye forventninger, kan medføre at elever som er faglig svak presterer bedre, uten at det influerer faglig sterkere elever (Coleman, 1966, sitert i Hernes, 2010, s. 43). Funnene antyder at ved tett oppfølging, og en støttende læringskultur kan elevene og lærerne på studieverkstedet bidra til å utvikle økt mestringsforventning, og et godt psykososialt læringsmiljø både i gruppe og ordinær klasse.

## **8. Konklusjon**

### **8.1 Individnivå**

Funnene fra denne studien kan belyse hvordan ulike typer skoleutvikling og forebyggende tiltak mot frafall i den videregående skole, kan bidra til økt mestringsforventning, økt faglig og sosial kompetanse hos elevene og hvordan lærere og elever kan bidra til utvikling av et

positivt læringsmiljø. Funnene antyder at ved tett oppfølging, og en støttende læringskultur kan elevene og lærerne på studieverkstedet bidra til å utvikle økt mestringsforventning, og et godt psykososialt læringsmiljø både i gruppe og ordinær klasse.

En støttende læringskultur kan være avgjørende for elevens læring. Danielsens (2010) undersøkelse viser at lærerens støtte for autonomi og selvregulerende læring kan være av signifikant betydning for elevens motivasjon og initiativ for skolearbeid, og hun antyder at det må rettes et større fokus mot elevens velbefinnende og livskvalitet. Funnene indikerer at elevenes skoleresultater kan relateres sterkere til lærerens støtte enn til skolemiljøet (Danielsen, 2010, s. 78). Når eleven opplever støtte for å utvikle egne læringsstrategier, kan dette betraktes som elevemedvirkning, noe som kan støtte elevens behov for autonomi, styrke indre motivasjon og kan øke elevens mestringsforventning (Deci, Ryan, 2002, s. 7; Danielsen, 2010, s. 465).

Resultatene antyder at lærerne vektlegger relasjonen og elevens velbefinnende først, deretter det faglige, og dette kan bidra til det psykososiale læringsmiljøet på studieverkstedet. En "tett på" relasjon gjør at lærerne kan gi eleven relevant faglig og sosial støtte. Studien antyder at det kan finnes en rekke støttende strukturer på studieverkstedet, hvor lærerens tilrettelegging og undervisning er en viktig faktor. Dette kan være læringsstøtte, emosjonell støtte, det å ha høye forventninger til eleven, legge tilrette for muntlig kommunikasjon, stille krav, undervise inkluderende tilpasset opplæring, bruk av humor, bruk av læringsledelse, bruk av konsekvenspedagogikk, elevemedvirkning, læringsstrategier, foreldresamarbeid, organisering og kontinuerlig oppfølging, med rask tilbakemelding mm.

De støttende strukturene kan ifølge studien, bidra til å øke elevens mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 34, 35, 101), og styrke læringsmiljøet (Nordahl, 2010, s.121). Ifølge Danielsen (2010) og målorienteringsteori (Arnes, 1992; Dweck 1986; Nicholls 1989, sitert i Danielsen, 2010, s. 471) kan et læringsmiljø som legger tilrette for et mestringsklima være å foretrekke, fordi læreren og andre verdsetter anstrengelse og innsats. Elevenes innsats og bruk av læringsstrategier, samt tilfredshet og prestasjoner optimaliseres i et mestringsklima (Patrick 2004, sitert i Danielsen, 2010, s. 471). Resultatene viser at lærerne på studieverkstedet verdsetter effektivitet og har høye forventninger til elevene, noe som kan øke elevenes mestringsforventning (Bandura, 1977, s. 84, 85).



Ifølge Karasek & Theorell, (1990) kan krav, kontroll og medvirkning ha direkte sammenheng med læringsmiljøet, menneskets trivsel og motivasjon (Karasek & Theorell, 1990, s. 61, 70). Lærerne på studieverkstedet legger tilrette for kommunikasjon, og kan på denne måten fange opp de *stille* elevene (Lund, 2008, s. 78), og støtte dem i å mestre personlige utfordringer slik at de kan oppleve faglig og sosial progresjon. Dette kan bidra til et positivt læringsmiljø på studieverkstedet, men også ved tilbakeføring til ordinær klasse. Danielsen, 2010 antyder i sin studie, at ved å forbedre skolemiljøet vil elevene også forbedre sine akademiske prestasjoner (Danielsen, 2010). Dette kan antyde at et helsefremmende forebyggende fokus på læringsmiljøet er viktig, og at det kan kreve et tettere samarbeid mellom skole og helsetjenesten, for eksempel som på studieverkstedet.

## **8.2 Systemnivå**

Organiseringen av studieverkstedet, og tilrettelegging med færre elever gjør at elevene kan bli mer synlig i gruppen. Lærerne opplever at en mindre gruppe krever større grad av elevdeltakelse og aktivitet, og de får en tettere en til en relasjon med eleven. Når det er færre elever, kan det også føre til at elevene blir tettere fulgt opp underveis, blant annet ved hyppigere tilbakemelding, og bevisstgjøring rundt læringsstrategier. Lærerne erfarer å prøve ut ulike innfallvinkler og undervisningsmetoder på studieverkstedet, noe de bringer med seg tilbake til ordinær undervisning. På denne måten kan studieverkstedet bidra til at lærerne kan reflektere over egen undervisning, og utvikle ny erfaringsbasert kompetanse som de kan dele med kollegaer eller dra nytte av i ordinær undervisning. Lærerne opplever at de lærer av elevene, noe som kan styrke lærernes mestringsforventning.

Studieverkstedet ser ut til å være godt integrert i skolens planer og mål, hvor leder på studieverkstedet, ledelsen og fylket følger opp. Ifølge lærerne opplever elevene det å få plass som et insentiv og tiltaket er presentert for elevene på en slik måte at det fortoner seg attraktivt. En av grunnene til dette kan være at det blir benyttet av alle studieretningene, og variasjonen av muligheter for å få støtteundervisning der, slik at man ikke kan bli stigmatisert. Det er også venteliste for å få plass. Innsøking kan skje på tre ulike måter, i faste grupper lagt parallelt med undervisning, som kurs på enkelttimer, eller skreddersydd kombinert teori og praksis. Flexibilitet, en støttende kultur og positive holdninger, kan kjennetegne lærerne og øvrig ledelse på skolen og på studieverkstedet. Lærerne ser ut til å være service innstilt, og samarbeider med leder og elever om å tilrettelegge undervisning.

Lærerne har deltatt i prosessen om å ville fortsette tiltaket etter prosjektslutt i 2012, fordi de opplevde at det var et behov. Dette kan være en av grunnene til at lærerne blir motivert for å drive med tiltaket (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Elevene deltar selv sammen med foreldre i innsøking, inngår en avtale og begynner etter eget ønske.

Lærerne opplever at elevene er motivert for å være på studieverkstedet (Deci & Ryan, 2002, s. 7), og antyder at konsekvensen med å miste plassen gjør at elevene anstrenger seg. Dette kan føre til at både elever og lærere opplever at de påvirker egen livssituasjon, noe som kan styrke deres mestringsforventning og motivasjon, og bidra til økt livsmestring og et positivt psykososialt skolemiljø.

## **9. Implikasjoner**

Resultatene fra dette forskningsprosjektet kan munne ut i andre nærliggende tema, som med fordel kan forskes videre på. Dette kan for eksempel være elevperspektivet og tiltak mot frafall, hvor man kan identifisere hvordan elevene opplever læring og undervisning.

En annen studie kan være å undersøke elevs sosiodemografiske/økonomiske bakgrunn og innvirkning på skolerresultater og frafall i den videregående skole.

Et annet aktuelt tema er forskning på bruk av IKT og hvordan det påvirker lærerens valg av undervisningsmetoder, tema og elevens læringsutbytte, med bakgrunn i elever som *sporer av* med PC i undervisningsøkten.

## 10. Litteratur

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling : nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Alrø, H. og Dræby, I. (2008). Aktionsforskerens dilemmaer i et aktionsforskningsprosjekt. I: H. Alrø, H. og S. Frimann. *Kommunikation og organisationsforandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J., & Skaalvik, E. M. (2010). Kompetent skoleledelse *Kompetent skoleledelse* (pp. S. 13-21). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., Ogden, T., & Daae, A. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Askerøy, E. (2014). Mastergradshåndboken: sammenhenger mellom: form, innhold, vurdering ([3. utg.]. 2014 nr. 1). Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Bachmann, K.,P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Rapport 62/2006.Volda, Møreforsking
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspædagogik : en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.
- Befring, E. & Tangen, R. (red) (2004) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Bergene, A. (2010, 8. februar). Rapportering fra delprosjekt i *Flere gjennom, tett på*, Inderøy videregående skole. Nord – Trøndelag Fylkesskommune.
- Bråten, I. (2002). *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten I. (red.). (2010). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Busch, T. (2013). Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter. Bergen: Fagbokforl.

- Carlsson, M. & Simovska, V. (2012). Exploring learning outcomes of school-based health promotion—a multiple case study. *Health Education Research*, 27(3), 437-447.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(06), 462-475.
- Danielsen, A. G. (2010). *Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- De nasjonale sentrene for lesing, skriving, matematikk og fremmedspråk. (udatert). *Fyr – fellesfag, yrkesretting og relevans*. Hentet 10. november 2015 fra
- fyr.ndla.no (et samarbeidsprosjekt mellom):
  - regjeringen.no/nygiv
  - nygiv.ndla.no
  - lesesenteret.uis.no
  - skrivesenteret.no
  - matematikksenteret.no
  - fremmedspraksenteret.no
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1916/2011). *Democracy and education* (www.simonandbrown.com Ed.). Simon & Brown.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeberg, T. R. & Buli-Holmberg, J. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen : en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Elvbakken, K. T., Fjær, S., & Jensen, T. Ø. (1994). *Mellom påbud og påvirkning*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Floan, H. (2009, 31. mars). Sammendrag foredrag sintef-seminar.  
Hentet 10. november 2015 fra  
<http://www.sintef.no/arrangementer/31-mars-kl-1400---1600-hva-kan-vi-gjore-med-fracfallet-i-skolen->

- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fylkestinget i Nord - Trøndelag (2010): *Flere gjennom - Sluttrapport 2007-2010, et ansvar* for Fylkestinget i Nord -Trøndelag. Hentet 10. november 2015 fra [http://www.ntfk.no/arbeidsomrader/utdanning/documents/sluttrapport\\_flere\\_gjennom.pdf](http://www.ntfk.no/arbeidsomrader/utdanning/documents/sluttrapport_flere_gjennom.pdf)
- Geertz, C. (2001). *Fra den innfødtes synsvinkel : om den antropologiske forståelsens egenart* *From the natives point of view*. Oslo: Spartacus, 2001.
- Grøgaard, J. B., I. Hatlevik og E. Markussen (2004): *Eleven i fokus: En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Hentet 16. mai 2016 fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/5/brukerundersokelse\\_spesundervisningen\\_nifu\\_step.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/5/brukerundersokelse_spesundervisningen_nifu_step.pdf)
- Halland, G. O. (2009). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helgøy, I. Og A. Homme (2013): *Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø: Evaluering av den nasjonale satsningen Bedre læringsmiljø. Delrapport 3*.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein* (Vol. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Holen, S. og E. Waagene (2014): *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Hentet 10. november 2015 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring : om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Ingul, J. M., & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Psykologisk, i. (2014). *Anxiety and social phobia in Norwegian adolescents : studies of risk factors, school*

- absenteeism and treatment effects*. (2014:303), Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Psychology, Trondheim, NTNU.
- Isaksen, T. R. (2015, 6. oktober) *Samling for fylkeskommunalt nettverk for "Program for bedre gjennomføring"* (foredrag). Sted: Grand Hotell, konferanseavdelingen i 7. etasje  
Hentet 10. november 2015 fra  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/talettris.pdf>
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work : stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene : 2 : Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå : norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforl.
- Klepp, K.-I., & Aarø, L. E. (2009). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsepartementet (2012): *Midtveisrapport Ny Giv 2012*. Hentet 10. november 2015 fra  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/midtveisrapport.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 15 november). *NY Giv, 2010-2013*, Hentet 10. november 2015 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/Ny-GIV-2010-2013/id2010091/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 12. desember). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 10. november 2015 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kunnskapsdepartementet. (udatert). *Rammeverk for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.  
Hentet 10. november 2015 fra  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rammeverk.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzel.

- Lillejord, S., K. Halvorsrud, E. Ruud, K. Morgan, T. Freyr, P. Fischer - Griffiths, O. J. Eikeland, T. E. Hauge, A. D. Homme, T. Manger, L. J. Kirkebøen og A. M. J. Sandsør (2015): *Frafall I videregående opplæring: en systematisk kunnskapsoversikt*. Bergen, Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 10. november 2015 fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2010). *The hitchhiker's guide to salutogenesis*. Helsinki: Folkhälsan.
- Lock, A., Strong, T. & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme : teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of research in special educational needs*, 8(2), 78-87.
- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96-104.
- Maagerø, E., Tønnessen, E. S., Skjelbred, D., Aamotsbakken, B., Mortensen-Buan, A.-B., Moskvil, M. E., Askeland, N. (2009). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforl.
- Markussen, E., W. M. Frøseth, B. Lødding og N. Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse*. Rapport 13/2008. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP). Hentet 10. november 2015 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>
- Markussen, E. og I. Seland, (2012): *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010 – 2011*. Rapport 6/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP). Hentet 10. november 2015 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed. ed.). London: Harper & Row.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nord – Trøndelag Fylkeskommune (2011, 15. februar). *Bedre gjennom - Prosjektrapport 2011*.
- Ogden, T. & Norge Kirke, u.-o. f. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med*

og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring: Kapittel 9a.*

*Elevene sitt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. november 2015 fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforl.

Rapport 1-2013. Bergen, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier (UNI

RESEARCH). Hentet 10. november 2015 fra

<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/9503/Rapport%201-2013,%20Helg%C3%B8y%20og%20Homme.pdf?sequence=1>

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Saabye, M., Fors, K., & Kongstein, C. (2010). *Kunnskapsløftet : fag og læreplaner i grunnskolen* ([3. utg.]. ed.). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Sagatun, A., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T. & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10.sup.th.sup. grade and non-completion of upper secondary school: the mediating role of grades in a population-based longitudinal study.(Research article)(Report). *BMC Public Health*, 14, 16.

Samdal, O. (2009). Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner.

Simovska, V., Nordin, L. L. & Madsen, K. D. (2015). Health promotion in Danish schools: local priorities, policies and practices. *Health promotion international*, dav009.

St.meld. nr. 16 (2002-2003). (2003). *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*. Det kongelige helsedepartement. Hentet 10. november 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/069d160b7cf54b04a1a375515d01659a/no/pdfs/stm200220030016000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 16 (2006-2007).(2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring.

Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. november 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>



St.meld. nr. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*

*Kvalitet og mangfold i fellesskolen.* Kunnskapsdepartementet.

Hentet 10. november 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

St. meld. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet.*

Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. november 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 31 (2007-2008).(2008). *Kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet.

Hentet 10. november 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 34 (2012-2013). (2013). *Folkehelsemeldingen God helse – felles ansvar.* Det

kongelige helse- og omsorgs departement. Hentet 10. november 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>

Traavik, H. (2009). *Grunnleggende ferdigheter: hvorfor er de så viktige?* Oslo:

Universitetsforl.

Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Bedre læringsmiljø.* Hentet 10. november 2015 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Elevenes læringsutbytte, 2009.*

Hentet 10. november 2015 fra

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Elevenes-laringsutbytte-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Helse i skolen.* Hentet 10. november 2015 fra

[http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse\\_i\\_skolen/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/)

Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Rammeverk for FYR prosjektet (2014-2016), FYR –*

*Fellesfag yrkesretting og relevans.* Hentet 10. november 2015 fra

<http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

WHO, 2016. (udatert). *Ottawa charteret*, 1986. Hentet 05. mai 2016 fra

<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

Wiborg, Ø., C. Arnesen, J. Grøgaard, I. Støren og V. Opheim (2011): *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater».*

Rapport 35/2011. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP). Hentet 10. november 2015 fra:

[http://www.udir.no/globalassets/upload/5/nifu\\_laringsmiljo.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/5/nifu_laringsmiljo.pdf)

**VEDLEGG A. Intervjuguide**

**VEDLEGG B. Informasjonsskriv og informert samtykke**

**VEDLEGG C. Bergene, 2010**

**VEDLEGG D. Nord-Trøndelag Fylkeskommune, 2011**

## Intervjuguide Temaliste

### Læring

- 1) Hvordan legger studieverkstedet tilrette for læring?
- 2) Har du noen positive og negative erfaringer med dette?
- 3) Hvordan erfarer du at dette får positiv eller negativ konsekvens for ordinær undervisning?

Nøkkelord; Forutsigbarhet, oversikt, håndterbarhet, meningsfull undervisning, arbeidsmåter, forståelse/kommunikasjon, Inkludering, trivsel

### Undervisning

- 1) Kan du fortelle om positive og negative erfaringer i forhold til din måte å motivere eleven for læring på studieverkstedet? Motiverer du på samme måte i ordinær klasse?
- 2) Hva vil du begrunne det med?
- 3) Hva var grunnen til at du gjorde det på denne måten?
- 4) Hvordan erfarer du at dette får konsekvens for ordinær undervisning?  
Nøkkelord; lede klassen, læringskultur, arbeidsmetode

### Systemnivå

- 1) Er det faktorer i skolemiljøet som tilrettelegger for denne måten å arbeide på?  
( Timeplan, kollegasamarbeid på ditt fagområde, møter støtte fra kollegaer/ledelse, organisering, utfordring/ etterutdanning/kursing, kompetansegivende uttelling)
- 2) Er kollegaene dine viktig for deg?
- 3)
  - a) Er det tilrettelagt for/tid til egne refleksjoner?
  - b) Forske på egen eller andres praksis innenfor samme fagfelt, hva tenker du om det? Er det positivt eller negativt? (lesson study, hospitere)
- 4) Har du anledning til å få evaluert arbeidet ditt? Får du tilbakemelding fra rektor?
- 5) Finnes det annen støtteundervisning/oppfølging som er organisert i skolen som system?

Hva er studieverkstedets tilknytning til dette? (innsøking, fortrinn)

6)

a) Ved kartlegging; blir styrke/svakhet brukt ved planlegging av undervisning etter tema på studieverkstedet?

b) Hvordan er samarbeid om dette? Er oppfølging av kontaktlærer viktig for bruk av plasser på studieverkstedet? (venteliste)

Marit Christensen  
5314 KJERRGARDEN  
Tlf: 90183046

[Marit.Christensen@stud.hib.no](mailto:Marit.Christensen@stud.hib.no)  
[christensen.marit@gmail.com](mailto:christensen.marit@gmail.com)

### **Til Faglærere ved Laksevåg Videregående skole** **Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt.**

Mitt navn er Marit Christensen. Jeg studerer Master i Undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen avdeling for lærerutdanning, og arbeider med en masteroppgave om undervisning og læring. Mine veiledere er Førsteamanuensis Nina Grieg Viig og Førstelektor Arne Bygstad.

Noen av de spørsmålene som opptar meg er: Hvordan kan man tilrettelegge for undervisning på en måte som fremmer et godt «arbeidsmiljø»? Jeg er også opptatt av hvordan organisering av et tiltak som studieverkstedet er med på å påvirke læringsmiljøet ved å gi støtteundervisning som tilpasset undervisning og hvordan det kan redusere behovet for spesialundervisning. Andre spørsmål rundt dette temaet kan være; Hvordan kan studieverkstedet gi et læringsutbytte sammenlignet med andre undervisningsformer? Kan bruken av studieverkstedet gi et læringsutbytte som andre modeller ikke gir? Hvilken læring er det i så fall snakk om?

Slike spørsmål har jeg lyst til å undersøke nærmere, og jeg vil invitere deg til å være med i undersøkelsen. Jeg er interessert i dine erfaringer med hvordan studieverkstedet påvirker elevens læringsmiljø og læring. Har du tanker om hvordan studieverkstedet kan brukes på best mulig måte, vil jeg svært gjerne høre om det også. I undersøkelsen vil jeg benytte en metode som involverer deg på to ulike måter:

1) Jeg vil intervju deg som en av tilsammen 8-10 lærere. Intervjuet vil foregå som en samtale, og vil ta ca. ½ time. Dette blir tatt opp på diktafon og transkribert. Videre vil materialet bli kodet og anonymisert.

2) Intervjuet vil foregå i løpet av november/desember 2012.

Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg er underlagt taushetsplikt mht. det du formidler. Lydbånd og notater vil bli slettet eller ødelagt når oppgaven er ferdig. Dato for prosjektslutt er 30.05.13, og data blir anonymisert senest innen dette tidspunkt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD AS. Om du finner ut at du vil trekke deg fra intervjuet etter at du har sagt ja til å være med, kan du selvsagt gjøre det.

Jeg håper du kan delta i undersøkelsen. Dersom du ønsker å delta, ber jeg deg om å melde fra om dette til Tove Føsund eller Linda Kolskår. Jeg vil også be deg skrive under på vedlagte samtykkeerklæring. Du kan levere den direkte til meg på intervjudagen, eller sende den pr post.

Intervjuene vil bli gjennomført i uke 48. Jeg vil avtale eksakt tidspunkt med deltakerne senere. Jeg har ingen prosjektmidler til dette, og kan beklageligvis ikke gi noen økonomisk godtgjørelse til dere som blir med. Laksevåg Videregående Skole vil få et eksemplar av den endelige masteroppgaven. Ønsker du mer informasjon om prosjektet, kan du ta kontakt med meg på telefon eller via e-mail.

Askøy 09.10.12

Med vennlig hilsen

Marit Christensen  
5314 KJERRGARDEN

Tlf: 90183046  
[christensen.marit@gmail.com](mailto:christensen.marit@gmail.com)

Vedlegg: Samtykke – erklæring

Vedlegg

## Samtykke – erklæring.

### Deltakelse i intervju i forbindelse med mastergradsoppgave.

På bakgrunn av den informasjonen jeg har fått skriftlig om prosjektet *Studieverkstedet som redskap for læring*, ønsker jeg å delta i intervju.

Jeg er kjent med at intervjuene er ledd i et mastergradsarbeid ved Høgskolen i Bergen, lærerutdanningen, seksjon for Undervisningssvitenskap i pedagogikk.

Jeg vet at den informasjon som jeg gir, vil bli anonymisert både i forhold til oppbevaring og i fremstilling i oppgaven.

Jeg er informert om at jeg til enhver tid har rett til å trekke meg uten å måtte oppgi grunn.

Jeg gir tillatelse til at Marit Christensen kan ta opp intervjuene på bånd / minidisk.

Jeg vet at det ikke vil bli gitt økonomisk godtgjørelse.

Dato

Signatur

Samtykke-erklæringen kan du levere direkte til meg på intervjudagen, eller sende pr post til:

Marit Christensen  
5314 KJERRGARDEN

Tlf: 90183046  
[christensen.marit@gmail.com](mailto:christensen.marit@gmail.com)

## Rapportering fra delprosjekt i "Flere gjennom" Inderøy videregående skole

Delprosjekteier: Inderøy videregående skole v. Aase Bergene

Prosjekttittel: "Tett på"

Dato: 8. februar 2010

Underskrift:

Tema	Rapportering
<b>Sammendrag</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrking av kontaktlærer vg1: 7 x 0,025 årverk: tett samarbeid med foresatte om elevenes læringsarbeid. Foreldremøter og foreldrekonferanser er (delvis) gjennomført.</li> <li>• Hybelskole – en kveld: hybelelever, foresatte, rådgiver og rektor.</li> <li>• Ressursgruppe mot fravær: tett oppfølging av elevene med hensyn på tidlig innsats for å redusere fravær. Bred deltakelse, møter hver 2. uke. Oppfølging av ca 20 elever.</li> <li>• Ikke iverksatte tiltak: ART og "Forsterket hybel". (Lærer som har ART-kompetanse er i permisjon. Behovet for forsterket hybel falt bort.)</li> </ul>
<b>Organisering av prosjektarbeidet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontaktlærerressurs: 7 kontaktlærere</li> <li>• "Hybelskole": Sos.ped.rådgiver, rektor</li> <li>• Ressursgruppe fravær: Sos.ped.rådgiver, PPT, YOU/OT/avdelingsleder, rektor, 1 kontaktlærer</li> </ul>
<b>Prosjektets arbeid med å få flere gjennom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felles og individuelle kontaktmøter med foresatte og elever i vg1 hvor fravær blir fokusert.</li> <li>• Kvalitetssikring av fraværsregistrering hvor fraværs-problematikk tatt opp med elever og foresatte</li> <li>• Alle elevers fravær gjennomgås hver 2. uke i ressursgruppe og elever med økende/høyt fravær følges opp.</li> <li>• "Hybelskolekveld for hybelelever og foresatte.</li> </ul>
<b>Vurdering av resultatoppnåelse i hht målsettinger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fravær blir i langt større grad registrert og elever med høyt/økende fravær blir fulgt tett opp.</li> <li>• Forbedret fraværsregistrering</li> <li>• 3 elever har sluttet. Ca 32 elever har høyt fravær og er fulgt opp av rådgiver. I 2. halvdel av</li> </ul>



	<p>prosjektåret vil vi fokusere på klasselærersamarbeid og læringsmiljø for å øke elevenes frammøte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiltakene rette mot hybelelevne synes å ha virket: det er lite uro og ingen spesiell bekymring knyttet til hybelmiljøet inneværende år.</li> <li>• ART-gruppen og tiltaket "Forsterket hybel" er ikke gjennomført: Læreren som skulle gjennomføre ART er i permisjon. Elevene som bor i det som skulle være forsterket hybler, greier seg bra uten støttetiltak</li> </ul>															
<b>Økonomi</b>	<table> <tr> <td>Tildelte midler:</td> <td>kr</td> <td>200.000</td> </tr> <tr> <td>Styrking av kontaktlærer vg1</td> <td>kr</td> <td>55.000</td> </tr> <tr> <td>Hybelskolekveld</td> <td>kr</td> <td>500</td> </tr> <tr> <td>Sum</td> <td>kr</td> <td>55.500</td> </tr> <tr> <td>Gjenstående midler</td> <td>kr</td> <td>144.500</td> </tr> </table>	Tildelte midler:	kr	200.000	Styrking av kontaktlærer vg1	kr	55.000	Hybelskolekveld	kr	500	Sum	kr	55.500	Gjenstående midler	kr	144.500
Tildelte midler:	kr	200.000														
Styrking av kontaktlærer vg1	kr	55.000														
Hybelskolekveld	kr	500														
Sum	kr	55.500														
Gjenstående midler	kr	144.500														
<b>Utfordringer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan få samarbeidet med foresatte til å fungere som støttende til elevenes læringsarbeid?</li> <li>• <i>Fraværet må ytterligere ned og læringstrykket må økes. Klasselærerne må engasjeres i tiltak å redusere fravær gjennom arbeidet med å bedre læringsmiljø. Tettere samarbeid mellom sos,ped.rådgiver/PPT og klasselærergruppen. Mer fokus på klassestandarder og ledelse i klassen.</i></li> <li>• Ytterligere fokus på hybelmiljøet: møte mellom hybelelever, foresatte og hybelverter</li> <li>• Samarbeid med elevrådet om fraværspromatikken</li> </ul>															
<b>Suksessfaktorer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sterkt fokus på sammenheng mellom fravær og læringsresultater</li> <li>• Tilnærmet korrekt fraværregistrering</li> <li>• Systematisk oppfølging av elevenes fravær</li> <li>• Refleksjon og engasjement omkring fraværspromatikken i hele personalet</li> </ul>															
<b>Gode ideer som andre skoler, virksomheter og fylker kan kopiere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Ressursgruppe mot fravær" – tett oppfølging av elevene</li> <li>• Hybelskolekveld for hybelelever, foresatte og hybelverter: fokus på skole og læring</li> </ul>															
<b>Hvordan skal prosjektet implementeres i</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablere fast "Ressursgruppe mot fravær"</li> <li>• Foreldremøter og individuelle kontaktmøter med foresatte og elever</li> </ul>															

<b>egen virksomhet?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hybelskolekveld to ganger pr skoleår</li></ul>
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

**Prosjekttittel: "Bedre gjennom"**

Prosjektnummer, fylkeskommune, kommune	557/2008 Nord-Trøndelag fylkeskommune
<b>Kategori/tema</b>	Skoleutvikling
<b>Skoler / barnehager</b>	Grong videregående skole Olav Duun videregående skole Inderøy videregående skole
Kompetansemiljø	SINTEF Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. (BUP) Sykehuset i Levanger

**I. Prosjektet beskriver seg selv vår 2011:**

Prosjektet "Bedre gjennom" har som mål at borteboende elever er godt forberedt på hybtilværelse, og at elever med psykiske lidelser gjennom bedre rutiner og samhandling får økt læringsutbytte og økt gjennomføring i videregående opplæring. Mer kunnskap om elever før de kommer til videregående skole gjennom pilot med digitale mapper, og forbedrede rutiner for fraværsoppfølging, skal også gi lavere fravær og færre elever som slutter i skole.

Prosjektene drives fortsatt av den enkelte videregående skole, hvor implementering og videreutvikling / bearbeiding av resultater og funn følges opp ved skolene. Det som er viktig å merke seg her, er at alle tre prosjektene er i videreutvikling i samarbeid med kommuner / regioner og sentralt står samarbeidet med 1.linjetjenesten i kommunene. Prosjekter som har hatt sin opprinnelse i videregående skole, er nå sterkt forankret i kommunene og sikrer slik en bedre overgang fra grunnskole til videregående skole. Dette er en utvikling Nord-Trøndelag fylkeskommune er meget fornøyd med.

Nord-Trøndelag fylkeskommune planlegger nå en felles fagdag for prosjektlederne og deres samarbeidspartnere fra kommunene, i tillegg til kompetansemiljøene. Fagdagen vil bli gjennomført i løpet av våren 2011. Erfaringsutveksling og plan for det videre arbeidet på den enkelte skoler vil være meget sentrale tema.

Prosjektbeskrivelse fra skolene:

**a) Inderøy videregående skole/ "Tett på":**

Etter avsluttet prosjektperiode våren 2010, er følgende tiltak fra prosjektet videreført:

- Fraværsgruppa:  
Tett oppfølging av elevenes fravær. Fraværsgruppa går igjennom fraværet og fraværsutviklingen hos hver enkelt elev. Møte hver 14.dag. Elever med stort fravær blir fulgt tett opp av pedagogisk leder og kontaktlærer.
- Samarbeid med psykiatrisk helseteam i Inderøy kommune.  
Lavterskeltilbud. Samarbeider tett med skolens PPT. Psyk.helseteam er også representert i skolens helseteam, møte en gang pr.mnd (sammen med helsesøster, lege

og PPT). Fra 01.01.11 ble det ansatt en psykolog i 100 % stilling ved helsestasjonen, som også skolens elever kan henvises til via PPT.

- **Klasselærerteam.**  
Alle faglærere i en klasse har møte ca. hver 6.uke for å samarbeide med klassemiljøet, læringsmiljøet og opp mot enkeltelever i klassen. Arbeider ut fra et helhetssperspektiv på elevenes opplærings situasjon. Alle klassene er tilknyttet et klasselærerteam, som møtes etter oppsatt rulleringsplan.

### **b) Grong videregående skole / Hybelskole:**

- Grunnskoler og kommuner står på forskjellig nivå i fasen overgang fra prosjekt til drift. Dette skyldes mest at kommuner og skoler var involvert i prosjektet i ulikt tidsspenn.
- For Lierne kommune, med Stortangen skole og Sørli skole, er fagpakken fra prosjektet lagt inn som ledd i faget utdanningsvalg og naturlig tilhørende fag i forhold til de emner som gjennomgås. Emner og tema er fordelt mellom faglærere slik at de faglige aspektene også vektlegges. Videre vektlegges den enkelte faglærers rolle i forhold til overgangen til videregående opplæring og hybelliv. Flere lærere involveres og rådgiver blir ikke stående alene med ansvar for overgangen til videregående skole. Tidsrommet mellom muntlig eksamen og siste skoledag blir også benyttet til hybelskole, da mer praktiske aktiviteter, forelesninger og elevarbeid. Disse dagene har tidligere vært utfordrende å fylle med faglig aktivitet. Dette følges også opp med deltakelse på fagdager og kurs vedrørende faget utdanningsvalg i regional regi.
- Lierne kommune arbeider med lokal plan for oppvekstmiljø til erstatning for MOT -avtale. Sluttproduktet fra prosjektet, samt prosesser som ble i gang, vil være viktige bestanddeler i denne planen. I kommunens plan for folkehelse er fagpakken etter prosjektet satt opp som ett av flere tiltak rettet mot ungdom og forebyggende ungdomsarbeid.
- For Namsskogan kommune, med Namsskogan skole, er ulike emner fra delprosjektet knyttet og fordelt til fagplanene. Helseøster deltar i emner som gjelder samliv. Timer i faget utdanningsvalg brukes i forbindelse med tema som økonomi og stipend. Det vil videre bli noe fokus på rusproblematikk i skolen gjennom et pågående systemretta arbeid som blant annet kommunens folkehelsekoordinator arbeider med. Dette arbeidet gjøres i samarbeid med 4 andre kommuner i Indre Namdal Region.

### **c) Olav Duun videregående skole/ Forsøk med digitale mapper:**

- Skolen har i etterkant av sluttrapport også evaluert prosjektet i samarbeid med Midtre Namdal Region / Oppvekst. Under rektorsamling i MNR / Oppvekst den 28.1.2011 var det stor vilje og full oppslutning om videreføring av prosjektet.

- Skolen vil fortsette med overføring av informasjon i retur til grunnskolene. Skolen overfører følgende informasjon tilbake til kommunene:
  - Gjennomsnittskarakter i norsk, engelsk og matematikk på skolenivå og kommunenivå
  - Vi trekker ut enkelt elever på lavt, middels og høyt nivå i de samme fagene, og gir detaljert informasjon om disse elever.
- Det forventes at ”Kartleggeren” kommer i ny versjon, slik at kartleggingsprøvene kan overføres via nett . Skolen fortsetter å bruke samme mal som tidligere.

## **II. Målsettingen for prosjektet:**

### **a) Inderøy videregående skole:**

- Mindre fravær hos elevene
- Færre elever som slutter i skole
- Tilpasset opplæring
- Bedre resultater/gjennomføring
- Mer samarbeid mellom faglærerne i de enkelte klassene (gjennom arbeidet i klasselærerteam)

### **b) Grong videregående skole:**

- Implementere fagpakke, intensjoner omkring foreldreveiledning, tverrfaglig forebyggende samarbeid og forsterke samarbeidet med videregående skole.
- Økt fokus på skolens helhetlige ansvar for karriereveiledning

### **c) Olav Duun:**

- Sikre en bedre overgang fra grunnskole til videregående skole
- Et helhetlig grep om det 13-årige skoleløpet

## **III. Måloppnåelse:**

### **a) Inderøy videregående skole:**

- Bedre samarbeid mellom lærerne gjennom arbeidet i klasselærerteam – ”drar lasset i lag” og er tettere på elevene, faglig, sosialt og i forhold til de utfordringer klassen og den enkelte elev har.
- Bedre og raskere registrering av fraværet på skolearena nå enn tidligere, selv om fraværet i seg selv ikke har gått ned. Rask fraværsregistrering er en forutsetning for at kontaktlærer og ”fraværsgruppa” kan arbeide tett på fraværsoppfølging.
- Skolen har i utgangspunktet tradisjon på å ha relativt få elever som slutter. I skoleåret 2009/2010 sluttet de fleste elevene våren 2010. Hittil i skoleåret har vi 2 reelle elever som har sluttet (avbrutt videregående opplæring) av 226 elever.

- Skolen har etablert et godt samarbeid med psykososialt team i Inderøy. Dette innebærer at skolens elever får tilbud om oppfølging/behandling i skolens nærmiljø, noe som medfører mindre fravær i forhold til reiseavstand og bedre samarbeid mellom skole og eksternt fagmiljø.

**b) Grong videregående skole:**

- Forbereder elevene i en hel region på hybeltilværelse tidlig i ungdomsskolen
- Sikrer overgangen fra grunnskole til videregående skole
- Mer fokus på et bevisst utdanningsvalg
- Samarbeidet med kommunene og på tvers i hele regionen videreutvikles og skaper nye utviklingstiltak

**c) Olav Duun videregående skole:**

- Kvalitetssikrer overgangen fra grunnskole til videregående skole
- Styrker et felles ansvar i det 13-årige opplæringsløpet