

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021 1

Navn: Randi H. Lauvøy og Sigrid P. Tjønnøy

---

## I dag måtte jeg jage elevene til lunsj

En kvalitativ studie av forhold som har betydning for utviklingen av gode læringsmiljø på yrkesfaglig programområde naturbruk.

---

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 90

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og krevende på samme tid og markerer slutten på to lærerike studieår ved Nord Universitet. Å skrive denne oppgaven sammen med en medstudent og kollega har ført til mange interessante samtaler og vært inspirerende. Dette vil komme oss til nytte i vårt daglige arbeid i læreryrket.

Mange personer har bidratt til denne studien og fortjener en stor takk.

Vi vil begynne med å takke alle forskningsdeltakerne som har gitt oss tilgang til sine opplevelser, erfaringer og hverdag og for at de har satt av tid til intervjuer. Videre vil vi takke veilederne våre Nina Storborg og Kitt Lyngsnes ved Nord Universitet, som har gitt oss grundige og ærlige tilbakemeldinger og god veiledning gjennom hele prosessen.

Videre vil vi takke familien og særlig våre ektemenn som tålmodig har lyttet og støttet oss.

Nærøysund, mai 2023

Randi Hansen Lauvøy og Sigrid Pedersen Tjønnøy

## Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er læringsmiljø, og formålet har vært å undersøke noen av de forholdene som kan ha betydning for å kunne skape gode læringsmiljø på naturbruk i starten av skoleåret. Naturbruk er en liten del av yrkesfaglig utdanning, men i ei tid med miljø- og klimautfordringer, energikrise og krig i Europa, har bærekraftspørsmål og behov for selvberging blitt stadig mer aktuelt. Naturbruk er derfor et viktig utdanningsprogram, og vi trenger unge som utdanner seg innenfor naturbruk. For at elevene skal få den nødvendige kunnskapen og kompetansen de trenger for å kunne gå ut i arbeidslivet som fagfolk, trenger vi yrkesfaglærere som kan skape gode læringsmiljø der opplæringa er tilpasset den enkelte eleven.

Problemstillinga er: «*Hvilke forhold mener yrkesfaglærere på vg1 naturbruk er av betydning i oppstarten av skoleåret, for å skape gode læringsmiljø for alle elever?*»

Datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju av sju yrkesfaglærere ved tre ulike naturbruksskoler. Oppgaven presenterer teori og relevant forskning knyttet til læringsmiljø i videregående skole med utdanningsprogrammet naturbruk. Det ble tatt utgangspunkt i forhold som omhandlet oppstarten av skoleåret for vg1-elevne som kommer fra ungdomsskoler rundt om i landet. Hovedfunnene vi kom fram til i studien viser at *relasjonsbygging* og *struktur og rammer* er to av de viktigste forholdene for å kunne skape gode læringsmiljø, i tillegg til *motivasjon og læring*. Det fjerde og siste hovedfunnet omhandler *kjennskap til den enkelte eleven*, og dette kan direkte knyttes til begynnelsen av skoleåret og overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

Tittelen på oppgaven vår er ***I dag måtte jeg jage elevene til lunsj***, og det henger sammen med det lærerne opplever når de har hatt ei god undervisningsøkt med elevene. Da har kjennskapen de har til elevene og relasjonene de har klart å bygge, i kombinasjon med tydelige strukturer og rammer gjennom god læringsledelse, klart å motivere og engasjere elevene til læring. Dette tyder på at lærerne har lyktes i arbeidet med å skape gode læringsmiljø.

## Abstract

The theme of this master's thesis is the learning environment, and the purpose has been to examine some of the conditions that may be important to create a good learning environment at the start of the school year in the vocational studies of agriculture, fishing and forestry. Agriculture, fishing, and forestry is a small part of vocational education, but in a time of environmental and climate challenges, the energy crisis and war in Europe, issues of sustainability and the need for self-sufficiency have become increasingly relevant. Agriculture, fishing, and forestry is therefore an important educational programme, and we need young people who are educated in nature management. For the pupils to gain the necessary knowledge and competence they need to be able to go into working life as professionals, we need vocational teachers who can create good learning environments where the training is adapted to the individual pupil.

The research statement for this thesis is: "Which conditions do vocational teachers at grade 1 of agriculture, fishing and forestry think are important at the start of the school year, in order to create a good learning environment for all students?"

The data was obtained through qualitative research interviews with seven vocational teachers at three different vocational schools. The paper presents theory and relevant research related to the learning environment in upper secondary school with the education program agriculture, fishing, and forestry. The starting point was conditions that dealt with the start of the school year for the first-year students who come from secondary schools around the country. The main findings we arrived at in the study show that building relationships, and structure and frameworks are two of the most important conditions for being able to create a good learning environment, in addition to motivation and learning. The fourth and final main finding concerns knowledge of every individual student, and this can be directly linked to the beginning of the school year and the transition from secondary school to upper secondary school.

The title of our assignment is *Today I had to drive the students to lunch*, and it is connected to what the teachers experience when they have had a good teaching session with the students. Then the knowledge of their students and the relationships they have managed to build, in combination with clear structures and frameworks through good learning management, have managed to motivate and engage the students in learning. This indicates that the teachers have succeeded in their efforts to create a good learning environment.

# Innhold

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
Abstract .....	III
1.0. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn .....	1
1.2. Problemstilling og formål.....	3
1.3. Begrepsavklaringer.....	4
1.3.1. Utdanningsprogrammet naturbruk.....	4
1.3.2. Yrkesfaglærere .....	6
1.4. Oppgavens oppbygning.....	7
2.0. Presentasjon av teori.....	7
2.1. Tilpasset opplæring i et godt læringsmiljø .....	7
2.2. Læringsmiljø .....	8
2.3. Kjennskap til den enkelte eleven.....	9
2.4. Struktur og rammer .....	11
2.4.1. Fysiske forhold og økonomi.....	11
2.4.2. Samarbeid i profesjonsfellesskapet .....	13
2.4.3. Læringsledelse.....	13
2.5. Relasjonsbygging .....	15
2.5.1. Lærer-elev .....	16
2.5.2. Elev-elev.....	18
2.6. Læring og motivasjon.....	20
2.6.1. Mestringsforventning .....	20
2.6.2. Indre og ytre motivasjon.....	21
2.6.3. Selvbestemmelsesteorien.....	21
3.0. Metode og forskningsdesign .....	23
3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	23
3.1.2. Hermeneutikk .....	24
3.2. Valg av metode.....	26
3.2.1. Utvalg .....	27
3.3. Utforming og gjennomføring av intervju .....	29
3.3.1. Gruppeintervju.....	29
3.3.2. Intervjuguide og testintervju.....	29
3.3.3. Gjennomføring av intervju .....	30
3.3.4. Gjennomføring av individuelle oppfølgingsintervju .....	30
3.4. Databehandling og analyse.....	31
3.4.1. Forskerlogg.....	32
3.4.2. Transkribering .....	32
3.4.3. Koding og kategorisering .....	33

3.4.4.	Analyse.....	34
3.5.	Studiens kvalitet .....	35
3.5.1.	Reliabilitet .....	36
3.5.2.	Validitet.....	36
3.5.3.	Generaliserbarhet.....	37
3.5.4.	Etiske refleksjoner.....	38
4.0.	Resultater.....	38
4.1.	Hva lærerne legger i et godt læringsmiljø .....	40
4.2.	Kjennskap til den enkelte eleven.....	41
4.2.1.	Overgang fra ungdomsskole til videregående skole.....	41
4.2.2.	Ulike måter å bli kjent med eleven som begynner på yrkesfag.....	42
4.2.3.	Foreldre og hjemmesituasjon. ....	44
4.3.	Struktur og rammer .....	44
4.3.1.	Struktur og rammer lærerne jobber innenfor.....	45
4.3.2.	Struktur og rammer lærerne setter for elevene. ....	47
4.4.	Relasjonsbygging .....	50
4.4.1.	Relasjonsbygging lærer-elev .....	50
4.4.2.	Relasjonsbygging mellom elever .....	51
4.5.	Motivasjon og læring.....	54
4.5.1.	Alternative læringsarenaer.....	54
4.5.2.	Tilpasning og variasjon .....	55
4.5.3.	Praktiske og relevante oppgaver som motiverer.....	57
5.0.	Drøfting .....	59
5.1.	Sammenfatning av hovedfunn.....	59
5.1.1.	Turer med mange funksjoner.....	60
5.1.2.	Laget rundt eleven.....	61
5.1.3.	Samarbeid i profesjonsfellesskapet og tydelig læringsledelse.....	62
5.1.4.	Relasjonelle mellomrom.....	65
5.1.5.	Hva er det som motiverer for læring?.....	70
5.2.	Konklusjon – avsluttende betraktninger.....	72
6.0.	Referanser.....	75
7.0.	Vedlegg .....	79
7.1.	Vurdering av behandling av personopplysninger (NSD) .....	79
7.2.	Intervjuguide .....	80
7.3.	Oppfølgingsspørsmål.....	81
7.4.	Infoskriv/samtykkeskjema.....	82

## 1.0. Innledning

Når to selvstendige personer skal samarbeide om et masterprosjekt, må man finne noen fellesnevner. Hva er det man ønsker å undersøke og finne ut noe om? Hva er det man lurer så mye på, at man vil sette av tid til lesing av teorier og forskning de neste månedene? Og hvorfor ønsker man å finne ut noe om akkurat dette? Spørsmålene har vært mange, og det har vært mange veivalg, men fra starten har vi hatt et ønske om å undersøke noe vi kan ha utbytte av i hverdagen vår som lærere.

Vi arbeider ved en skole med utdanningsprogrammet naturbruk, der en av oss er yrkesfaglærer, og den andre er fellesfaglærer. Yrkesfaglæreren har bakgrunn fra landbruksnæringa og kommunal forvaltning, før hun tok PPU ved NMBU i 2009. Siden 2009 har hun vært lærer i programområdet landbruk og gartneri. Fellesfaglæreren har bakgrunn fra servicenæring og landbruk, og tok grunnskolelærerutdanning 5-10 i 2012-2016. Siden 2015 har hun undervist i norsk på yrkesfag og påbygg. Selv om fagkretsen og bakgrunnen er forskjellig, står vi i mange av de samme utfordringene i arbeidshverdagen. Det har dessuten vært viktig for oss å velge tema som flere enn oss kan kjenne seg igjen i og oppleve som relevante og aktuelle. Det var utgangspunktet vårt.

### 1.1. Bakgrunn

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2022) vil Norge mangle 90.000 fagarbeidere i 2035. På grunn av dette er yrkesfaglig utdanning et satsingsområde, og «regjeringen vil at flere skal velge yrkesfag, få læreplass og fullføre fagbrevet» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Samtidig viser nyere forskning at det er endringsbehov i norsk yrkesopplæring. Trenden er at stadig flere unge søker yrkesfag, og hvis utviklingen fortsetter, vil behovet for gode lærere på disse utdanningsprogrammene bli stadig større de neste årene. I 2022 var det 2300 flere som søkte seg til vg1 yrkesfag enn til studieforbereidende utdanningsprogram, og tendensen fortsetter i 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Med dette som bakteppe, er forskning på yrkesfag og yrkesfaglærere både relevant og aktuelt, og for å snevre inn masterprosjektet ytterligere ønsket vi å utforske hvilke forhold yrkesfaglærere på naturbruk mener er viktige for godt læringsmiljø. Det er delvis på grunn av vår egen interesse for naturbruk, men også fordi vi i forarbeidet til masterprosjektet fant lite forskning knyttet til dette programområdet. Det kan komme av at naturbruk er en liten del av

yrkesfaglig utdanning, da bare 2573 av de 38.409 som søkte yrkesfag på vg1 i 2022, søkte på utdanningsprogrammet naturbruk. Pr. 1. mars 2023 er tallene 2502 av 38.244 for kommende skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2023). Likevel tenker vi naturbruk er et viktig utdanningsprogram, og det kan bli stadig viktigere. I ei tid med miljø- og klimautfordringer, energikrise og krig i Europa, har bærekraftsspørsmål og behov for selvberging blitt stadig mer aktuelt. Naturbruk handler om forvaltning av natur og naturbasert næringsaktivitet. Norge trenger fagarbeidere, men vi trenger også unge som utdanner seg innenfor naturbruk. For å kunne utdanne dem, trenger vi yrkesfaglærere som kan legge til rette for at elevene får den nødvendige kunnskapen og kompetansen de trenger for å kunne gå ut i arbeidslivet som fagfolk.

Regjeringen ønsker å satse på yrkesutdanning, og med det også på yrkesfaglærere. I 2015 lanserte regjeringen ved daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, *Yrkeslærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere*. Der fremheves betydningen yrkesfaglærerne har i yrkesopplæringa, og målet er å styrke kompetansen til dem som allerede jobber i skolen, i tillegg til å rekruttere flere kvalifiserte yrkesfaglærere (Kunnskapsdepartementet, 2015). Med ny regjering, ble en ny satsning på yrkesfag og kvalifisering av yrkesfaglærere lansert i 2022. Der peker kunnskapsminister Tonje Brenna på det økende behovet for fagarbeidere i årene som kommer (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Ifølge formålsparagrafen (Opplæringslova, 2023, §1-1) skal opplæringa i skolen åpne dører for elevene mot verden og framtida, og sørge for at de utvikler kunnskap, kompetanse og holdninger som gjør at de kan mestre livene sine og være en del av samfunnet og arbeidslivet. Opplæringa skal dessuten tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 2023, §1-3). De yrkesfaglige utdanningenes hovedmål er å utdanne fagfolk med yrkesspesifikke ferdigheter og faglig kompetanse. I spennet mellom å utdanne selvstendige mennesker som mestrer livene sine og kompetente fagfolk, står yrkesfaglærerne. Opplæringa skal tilpasses elevenes forutsetninger, samtidig som den skal oppfylle skolens formål og arbeidslivets behov for kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2019).

I 2018 undersøkte Mjaavatn og Frostad hvordan mer enn 1000 elever opplevde overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Der kom det fram at elever på yrkesfag ser ut til å oppleve overgangen mer positivt enn elever på studieforbereidende linjer (Mjaavatn & Frostad, 2018). Rapporten trekker fram flere mulige årsaker til dette. Elever på yrkesfag ser ut til å være mer motiverte og fornøyde med blandingen av teori og praksis. De ser også ut til å



ha fått en ny start ved bytte av skole og en sterkere faglig selvtillit enn de hadde på ungdomsskolen. Et av funnene i undersøkelsen viser dessuten at yrkesfagelever opplever økt lærerstøtte, både emosjonelt og faglig. Til slutt i rapporten konkluderer Mjaavatn og Frostad med at «mange elever på yrkesrettet studieretning ser ut til å blomstre opp når de kommer på videregående skole» (Mjaavatn & Frostad, 2018). Samtidig mener de at det er mange spørsmål som gjenstår for å kunne finne ut hva årsakene til dette kan være.

I 2017 undersøkte Brødtker-Lund, Hansen, Haaland, & Vagle (2017) hvilke endringsbehov som er nødvendig i norsk yrkesopplæring. Studien konkluderer med at i dagens yrkesopplæring fører lite relevans og liten medvirkning til lavere interesse for opplæringen hos elevene, og det er et stort behov for å gjøre yrkesopplæringen mer attraktiv (Brødtker-Lund, Hansen, Haaland, & Vagle, 2017).

Disse rapportene vakte mange tanker og spørsmål også hos oss. Hva er forskjellen mellom ungdomsskolen og videregående skole som gjør at elevene blomstrer opp? Hva er det yrkesfaglærerne gjør, som fører til at elevene opplever økt lærerstøtte, både faglig og emosjonelt? Hvilken betydning har læringsmiljøet og lærerne for dette? Hvorfor kommer det nesten samtidig en studie som forteller oss at det er behov for endringer i norsk yrkesopplæring? Noen av disse spørsmålene trigget nysgjerrigheten vår, og disse danner bakteppet for masterstudien vår.

## 1.2. Problemstilling og formål

Ungdom søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram med ulike læreforutsetninger, interesser og mål for utdanninga. Noen har et klart mål og en interesse for fag og yrke, mens andre søker yrkesfag fordi de motiveres av og forventer en praktisk tilnærming til fagene. Noen ønsker ei kort fagutdanning for å kunne komme raskt i arbeid, for eksempel som røker eller agronom. Andre velger yrkesfaglig utdanning med en plan om å fortsette på påbygg til studiekompetanse etterpå, for å kunne ta høyere utdanning. Den praktiske kompetansen de får på yrkesfag, kan være verdifull for høyere utdanning; for blivende veterinærer vil for eksempel kunnskap om dyrehold og anatomi fra landbruksutdanninga være en fordel. Mange elever på yrkesfag sliter med fellesfagene, men er interessert i programfagene og ser ut til å være fornøyd med kombinasjonen av teori og praksis (Mjaavatn & Frostad, 2018).

Ungdommer starter altså på vg1 med forskjell i bakgrunn og erfaringer, mål og drømmer. Disse elevene skal ifølge skolens formål bli i stand til å delta i samfunns- og arbeidsliv. En forutsetning for dette er et godt og trygt læringsmiljø der opplæringa er tilpasset den enkelte eleven, og det er lærerne som har hovedansvaret for å skape slike miljø, uansett skoleslag eller programområde (Lyngsnes & Rismark, 2019). Mjaavatn og Frostad (2018) peker på noen forhold som kan ha betydning for yrkesfagelevers opplevelse av læring og trivsel i skolen. Vi ønsket å finne ut mer om disse forholdene og hvordan de kan påvirke læringsmiljøet, og har derfor arbeidet ut fra følgende problemstilling:

*Hvilke forhold mener yrkesfaglærere på vg1 naturbruk er av betydning i oppstarten av skoleåret, for å skape gode læringsmiljø for alle elever?*

Formålet med prosjektet er å undersøke noen av de forholdene som kan ha betydning for utviklingen av gode læringsmiljø på naturbruk. Vi ønsker å finne ut hvordan yrkesfaglærere arbeider med læringsmiljøet, og hva de gjør for å legge til rette for læring. Den praktiske erfaringa fra lærerne, sett i lys av forskning på læringsmiljø, vil gi oss ny kunnskap, som vi håper også andre kan ha nytte av i arbeidet som lærere.

### 1.3. Begrepsavklaringer

Vi bruker begrepene utdanningsprogram naturbruk og yrkesfaglærere i problemstillingen. Betydningen av disse kan synes åpenbare for oss som arbeider innenfor feltet, men vi ønsker å klargjøre disse begrepene i det følgende.

#### 1.3.1. Utdanningsprogrammet naturbruk

Innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det en rekke mulige programområder. Siden høsten 2020 har det vært 10 forskjellige programområder på yrkesfag. Programfag er betegnelsen på fag som er spesielle for utdanningsprogrammet og programområdet som eleven har valgt.

Utdanningsprogrammet naturbruk gir varierte muligheter for yrkesvalg videre, og opplæringa går over 2 til 4 år, alt etter hvilken retning man velger. I hovedsak dreier opplæringa på vg1 naturbruk seg om å drive naturbasert næring, i to ulike programfag: naturbasert produksjon og

tjenesteyting og naturbasert næringsaktivitet. I disse to fagene får elevene opplæring i norske og/eller samiske næringer (som reindrift), og det er fokus på sikker matproduksjon, med tradisjonelle og nye driftsmetoder. Naturbaserte aktiviteter og dyrestell, er en viktig del av utdanninga. Målet er at elevene skal få økt forståelse for sammenhengen som finnes mellom natur, samfunn og økonomi, og det legges vekt på å ta vare på naturressursene, samtidig som man nyttiggjør seg dem gjennom bærekraftig bruk. Det handler om å se på naturressursene som en verdi her og nå, men også med tanke på framtida, og betydninga de har for arbeidslivet og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

På vg2 kan elevene velge mellom sju forskjellige retninger; akvakultur og fiske og fangst, heste- og dyrefag, landbruk og gartnærning, reindrift og skogbruk, i tillegg til hovslagerfaget. Fem av retningene innen naturbruk er organisert med to år på skole og to år i lære. Etter vg2 akvakultur, kan man velge å gå ut i lære i akvakultur- eller havbruksteknikkfaget. Dette gir fagbrev som fagoperatør i akvakultur eller driftsoperatør i havbruksteknikk. Vg2 fiske og fangst fører til læretid i fiske og fangst, med fagbrev som fisker. Vg2 hest- og dyrefag har to mulige retninger; læretid i dyrefaget som gir fagbrev som dyrefagarbeider, eller læretid i hestefaget som gir fagbrev som hestefaglært. Vg2 reindrift fører til læretid i reindriftfaget, med fagbrev i reindrifsfaget, og vg2 skogbruk leder til fagbrev som skogsoperatør. Hovslagerfaget er et treårig særløp med opplæring i bedrift, som fører til fagbrev som hovslager. I landbruk og gartnærning, kan man gå videre på vg3 landbruk som gir yrkeskompetansen agronom (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det foregår for tida ei utredning om å gå over til et 2 + 2 løp (2 år skole + 2 år lære) også i landbruksfaget, men det er fremdeles uklart hva dette vil ha å si for agronomutdanninga.

Det finnes også mulige kryssløp, og etter vg1 naturbruk er det mulig å gå over til vg2 anleggs- gartner, som hører til under utdanningsområdet bygg- og anleggsteknikk. Elever som begynner på studiespesialisering på vg1, kan også velge å begynne på ett av program- områdene på naturbruk på vg2. Naturbruk er et variert og omfattende utdanningsprogram, der man kan lære alt fra dyrestell, dyrevelferd og biologisk produksjon, til planteliv og landskaps- utforming, om naturprosesser og naturmaterialer, samt fiske- og friluftsliv. Etter å ha gått naturbruk er yrkesmulighetene mange; man kan bli fisker eller arbeide innenfor akvakultur, skogbruk eller reindrift, i tillegg til å arbeide med hest, for eksempel som hovslager eller som agronom. Det er ikke alle som går ut i lære etter to år på en av naturbrukslinjene. Ved å fortsette på studieforberevende vg3 naturbruk etter vg2, kan man få studiekompetanse og

kunne ta høyere utdanning senere (vilbli.no, u.å.). Det åpner for ytterligere yrkesvalg innenfor blant annet naturforvaltning, eller ulike deler av landbruks- og havbruksnæringa. For å kunne gi ungdommene opplæring innenfor alle disse retningene, er skolen avhengige av yrkesfaglærere som har den nødvendige faglige kompetansen.

### 1.3.2. Yrkesfaglærere

Yrkesfaglærere underviser i ett eller flere programfag på yrkesfaglig utdanningsprogram. Mange av dem har ei yrkesfaglig utdanning i bunnen, med ett eller flere fagbrev og praktisk erfaring fra yrket de underviser i. Andre har høyere utdanning innen fagområdet sitt, uten at de har fagbrev eller samme praktiske erfaring. I tillegg finnes det mange yrkesfaglærere med både høyere utdanning og praktisk erfaring, med og uten fagbrev. Dette viser at yrkesfaglærerne kommer inn i jobben som lærere med ulike forutsetninger og erfaringer, som de tar med seg inn i møtene med de forskjellige elevene.

Yrkesfaglærere har en dobbel kompetanse, som «omfatter en blanding av fagkunnskaper, kunnskaper om undervisning og læring og kunnskap om elever» (Lyngsnes & Rismark, 2019, s. 11). Lyngsnes & Rismark (2019) viser videre til at yrkesfaglærere skal sørge for yrkesrettet opplæring med yrkesutøvelse som mål. De blir et bindeledd mellom arbeidslivet og skolen, fordi de gjerne har bakgrunn i næringa de underviser i. På den måten har de to yrkesidentiteter; en som lærer og en som fisker eller bonde, - om de underviser på naturbruk. Yrkesfaglærerne må ta hensyn til elevenes forutsetninger når de velger arbeidsmåte og undervisningsopplegg knyttet til fagstoffet, samtidig som de må sørge for at opplæringa er relevant i arbeidslivet. Det betyr at de må holde seg oppdatert på utviklinga i næringa elevene skal arbeide i.

Selv om yrkesfaglærerne har ulik bakgrunn, med forskjellig tilknytning til arbeidslivet, har de det til felles at de trenger praktisk pedagogisk utdanning (PPU) eller yrkesfaglærerutdanning for å være kvalifiserte pedagoger (Johnsen, u.å.). Det er ikke alle yrkesfaglærere som har lærerutdanning når de blir ansatt, og selv om det gjerne er krav om å ta PPU innen to år fra man blir ansatt, kan det være krevende å motivere fagarbeidere til å ta den pedagogiske utdanninga, blant annet på grunn av økonomi knyttet til å ta en videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015). Myndighetenes satsninger de siste årene har imidlertid ført til flere muligheter for kompetanseheving for yrkesfaglærerne, gjennom *Tilskuddsordning for*

*kompetanseutvikling*, og ordninger som *Yrkesfaglærer 2* og *hospitering* i bedrift for lærere som underviser i yrkesfaglige utdanningsprogram. Disse skal sørge for at fagpersoner fra arbeidslivet involveres i yrkesfagopplæringen, og gi bedrifter innblikk i hvordan opplæringa av elever og kommende lærlinger foregår i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Målet er å styrke kompetansen i skolene, men også i lærebedrifter. Lokale behov skal legges til grunn for tilskuddene, og som en del av dette, skal samarbeidet mellom skole og arbeidsliv styrkes, og det skal legges til rette for å utveksle kunnskap mellom de ulike aktørene i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2021).

## 1.4. Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. I dette første kapitlet presenteres temaet bakgrunn, problemstilling og formål. I kapittel 2 blir teorigrunnlaget for studien presentert. Her går vi inn på teori og aktuell forskning knyttet til læringsmiljø og hovedfunnene i undersøkelsen. Kapittel 3 omhandler metode, der vi kommer inn på vitenskapeteoretiske betraktninger, valg av metode og gjennomføring av undersøkelsen, med behandling og analyse av datamaterialet. Til slutt i dette kapitlet reflekterer vi over studiens kvalitet og forskningsetikk. I kapittel 4 presenteres funnene i undersøkelsen, før vi i kapittel 5 drøfter funn opp mot teorien. Avsluttende betraktninger kommer til slutt i drøftingskapitlet.

## 2.0. Presentasjon av teori

I teorikapitlet presenterer vi teori og aktuell forskning som er relevant for problemstillinga. Vi tar utgangspunkt i tilpasset opplæring, før vi presenterer aktuell forskning om læringsmiljø. Deretter går vi nærmere inn på ulike forhold som har betydningen for utviklingen av gode læringsmiljø; kjennskap til den enkelte elev, struktur og rammer, relasjonsbygging og læring og motivasjon.

### 2.1. Tilpasset opplæring i et godt læringsmiljø

Ifølge opplæringsloven (2023, § 1-1) skal elevene møtes med tillit og respekt, settes krav til og få utfordringer som kan fremme danning og lærelyst. For å kunne lykkes med dette er gode

læringsmiljø og tilpasset opplæring ei forutsetning. Tilpasset opplæring innebærer at undervisninga er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger og evner. Samtidig er det et poeng at opplæringa skal varieres og tilpasses mangfoldet i klassefelleskapet, for å sikre den enkelte eleven tilhørighet og opplevelsen av å være trygg og inkludert i skolen.

Alle elever skal ha like muligheter til utvikling av egen identitet, og skolen skal formidle felles verdier og vektlegge at det er plass for ulikheter. Respekt for andre og anerkjennelse av forskjellene er viktige stikkord i den sammenhengen. Elever lærer på forskjellige måter og i ulikt tempo, og læreren må ha kjennskap til elevene, hvordan de lærer og hva som kan hindre læring, for å kunne tilrettelegge til hver enkelt. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Formålet med all læring, også tilpasset opplæring, er at elevene skal ha et tilfredsstillende læringsutbytte. Det er lærerens ansvar å sikre dette ved å tilpasse opplæringa og skape trygge og gode læringsmiljø der alle elevene lærer og utvikler seg sosialt og faglig (Lyngsnes & Rismark, 2017). Tilpasset opplæring må altså ses i sammenheng med hva som skaper gode læringsmiljø (Damsgaard & Eftedal, 2014).

## 2.2. Læringsmiljø

I opplæringslovens §9 A-2 (2023) slås det fast at alle elever i norsk skole har rett til et trygt og godt skolemiljø. Læringsmiljøet er enkelt sagt miljøet der læring finner sted, og det består av fysiske, kulturelle og relasjonelle forhold som har innvirkning på elevens læring, men også hvordan de opplever skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Store internasjonale studier dokumenterer betydningen ulike forhold har for læringsmiljøet. En metastudie fra 2008 ser på sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevens læring. Studien viser at det er tre forhold som har særlig betydning: 1) sosiale relasjoner mellom lærer og den enkelte elev, 2) synlig og tydelig læringsledelse, i relasjon til alle elevene i klassen, og 3) didaktisk kompetanse og fagkunnskap. Det hevdes at relasjoner og læringsledelse har betydning for elevenes motivasjon, noe som er viktig for faglig læring (Nordenbo et. al, 2008). I Hatties metastudie fra 2009 pekes det på betydningen av relasjonene mellom elev og lærer, støtte og forventninger foreldrene har til barna sine, bruk av regler og direkte beskjeder og lærerens evne til å håndheve regler og lede klasser (Hattie, 2009). I disse to studiene kan man trekke fram to hovedpunkter som har stor betydning for læringsmiljøet; relasjoner mellom lærer og elev, og lærerens evne til å lede undervisning og læring i klassen. Relasjoner

mellom elevene, foreldres forventninger og samarbeid mellom skole og hjem, i tillegg til skolens samarbeidskultur nevnes også som avgjørende (Hattie, 2009; Nordenbo et. al, 2008).

Gode relasjoner, god læringsledelse, hjem-skole-samarbeid og skolens samarbeidskultur, i tillegg til lærerens didaktiske kompetanse og fagkunnskap er alle forhold som kan knyttes til lærerrollen. Motiverte elever som er engasjert i læring, vil også påvirke læringsmiljøet i positiv retning. Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at forhold som påvirker læringsmiljøet, også er en del av det, og derfor må alle disse forholdene være til stede for å kunne skape gode læringsmiljøer. Tilpasset opplæring og godt læringsmiljø er to ledende prinsipper i skolen. For å kunne tilpasse opplæringen og legge til rette for læring for alle elever, er læreren avhengig av å ha kjennskap til elevene og ha en relasjon til dem, ha evne til å lede læringsarbeidet i klassen og engasjere og motivere dem faglig. Videre vil vi derfor gå nærmere inn på kjennskap til eleven, relasjonsbygging, læringsledelse og motivasjon for læring.

### 2.3. Kjennskap til den enkelte eleven

Det er frivillig for ungdom å velge videregående opplæring, men det er få alternativer i Norge. For en del ungdommer som er lite motivert for videre skolegang etter grunnskolen kan overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole være vanskelig. Dette gjelder også de unge som har spesielle behov. Slike overganger i livet kan være utfordrende, men også gi nye muligheter. Ifølge Bronfenbrenner (1979) representerer overganger som dette konsekvensene av det elevene har opplevd tidligere, samtidig som det er en stimulans til noe nytt. Det å begynne på videregående er for mange starten på et nytt kapittel i livet. De ønsker å starte med blanke ark, samtidig som erfaringene fra ungdomsskolen er med videre. I mange tilfeller kan det være nødvendig å etablere et «lag rundt eleven» for å få dette til å fungere på en god måte. Spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse innen helse kan være med på et slikt «lag» som hjelper eleven i overgangen (Tangen, 2021).

Elevenes resiliens er et tema som er interessant i forhold til overgangen eller det vendepunktet som oppstår mellom grunnskolen og videregående skole. Resiliens betyr «*god fungering tross erfaringer med alvorlig risiko*» (Borge, 2021) og kan dreie seg om motstandskraft, robusthet og utholdenhet. Det er store individuelle forskjeller på resiliens. Videre skriver Borge (2021) at vendepunkter i livene åpner for nye muligheter, og det kan oppstå mange ulike vendepunkter i løpet av et liv. Vi kan snakke om resiliens på alle alderstrinn fra 0-100 år. Nye

situasjoner og omgivelser som er trygge og stabile kan fremme resiliens ved at personen fornyer og «pusser» selvbildet og får nytt mot. Gode relasjoner og sosial støtte er nødvendig i møte med nye utfordringer (Borge, 2021).

Mange ungdommer som har følt på manglende motivasjon og mestringsfølelse i ungdomsskolen, kan lettere finne noe som interesserer dem i videregående skole. Det er en større bredde i opplæringstilbudet i videregående skole og lettere å finne noe som motiverer (Mathiesen & Vedøy, 2012). I tillegg peker forfatteren på fordelene færre elever i klassen har på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i forhold til studieforbereende. Dette kan være positivt med tanke på muligheten lærerne har til å tilrettelegge opplæringen til alle elever i yrkesfag.

Når det kommer til informasjonsflyten mellom ungdomsskolen og videregående skole og internt i den videregående skolen, er det en vedvarende utfordring å få dette til å fungere hensiktsmessig (Tangen, 2021). Dette gjelder særlig informasjon knyttet til elever med behov for særskilt oppfølging. I de senere årene er det lagt vekt på å etablere gode rutiner for informasjonsflyt og samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler. Men det er særlig en gruppe med elever som omtales som «gråsonerelever», hvor det er store utfordringer. Det er elever som ikke har åpenbare og omfattende behov for tilrettelegging, men likevel har behov for spesiell oppfølging og i noen tilfeller rett til spesialundervisning. Dette er elever som søker på ordinært inntak og derfor lett går under «radaren». Viktigheten av å benytte et overgangsskjema/meldeskjema påpekes i slike tilfeller, der elevene kan si noe om både utfordringer og sine sterke sider (Tangen, 2021).

En del elever trenger sosialpedagogisk hjelp i starten av skoleåret, og det kan være nødvendig for enkelte elever å komme i kontakt med rådgivere, sosiallærer og/eller skolehelsetjenesten. Dette er noe kontaktlærer ofte bidrar med (Tangen, 2021). Lyngsnes & Rismark (2019) understreker det samme og mener at ungdom som har vært utsatt for ulike typer skadelig stress ikke befinner seg i en «læringsposisjon» og vil neppe klare å nå målene som settes for klassen. Å få støtte fra voksne til å håndtere vanskeligheter kan da være nødvendig, nettopp for å komme i posisjon for læring. Det kan også være nødvendig å sette inn kompetanse fra ulike yrkesgrupper for å lage et opplegg som er godt tilpassa eleven.

I St. meld. 22 (2011), også kjent som Fullføringsreformen, presiseres viktigheten av at lærer får hjelp av skolehelsetjenesten, rådgivere og miljøarbeidere for å slippe å stå alene om å hjelpe elever som har det vanskelig. Lyngsnes & Rismark (2019) peker også på behovet lærer



har for å kunne henvende seg til et tverrfaglig team om elevenes fortellinger og historier. Dette vil kunne fungere som et lag rundt læreren og gjøre det lettere å håndtere situasjoner. Enkelte lærere uttrykker behov for å beskytte seg når de opplever elever med alvorlige psykiske plager og etterlyser mer samarbeid med psykisk helsevern (Krane, 2017).

## 2.4. Struktur og rammer

De forholdene som har størst innvirkning på læringsmiljøet, deler Skaalvik og Skaalvik (2021) inn i skoleinterne og eksterne forhold. De eksterne forholdene er felles for alle skolene, som opplæringslov og læreplaner, og dette er strukturer og rammer som den enkelte skole og lærerne har liten innvirkning på, fordi de ligger utenfor den enkelte skolen. De skoleinterne forholdene er strukturer og rammer som foregår eller bestemmes ved den enkelte skolen; økonomi, lærerressurser, undervisningsformer, tilpassing av undervisning og vurdering og relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærer.

De skoleinterne forholdene kan deles inn i rammevilkår og prosesser. Rammevilkår som økonomi, skolebygg og tilgang på læremidler og utstyr, kan både begrense og åpne mulighetene for hva lærerne kan gjøre. Det lærerne gjør, - prosessene i klasserommet, som læringsaktiviteter, didaktisk tilnærming og tilpassing av undervisning, er de prosessvilkårene den enkelte læreren kan ha direkte innvirkning på. Innenfor de skoleinterne rammene og strukturene arbeider lærerne, og her ligger handlingsrommet for utvikling av gode læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Nordahl, 2012).

Bjørndal og Libergs didaktiske modell fra 1978 (Skaalvik & Skaalvik, 2021), viser dessuten at ulike ramme- og prosesskriterier påvirker hverandre. Hvis kompetansemålene i læreplanen endres, må også læreren forandre på undervisninga, og om skolen må kutte i økonomien slik at klasser slås sammen, vil det påvirke hvor mange elever læreren til enhver tid skal tilpasse opplæringen til. Slik kan man se at både styringsdokumenter og skolens ledelse påvirker lærer- og elevforutsetningene, og dermed også læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

### 2.4.1. Fysiske forhold og økonomi

Det er som nevnt flere ulike rammevilkår som påvirker prosessene i klassen. Innad på skolen vil både økonomiske og menneskelige ressurser kunne påvirke læringsmiljøet. De økonomiske rammene påvirker blant annet de fysiske forholdene, som utforming av

klasserom og andre læringsarenaer, lyd- og lysforhold, og bruk av tavle eller smartboard. Dette er forhold som læreren har begrenset mulighet til å påvirke, men de er et viktig aspekt ved læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Læremidler og utstyr skal i prinsippet være gratis for elever i videregående skole, og fylkeskommunen og skolene har ansvaret for at de ulike utdanningsprogrammene har tilgang på nødvendig utstyr og egnede undervisningsrom. I en undersøkelse gjort blant yrkesfaglærere i 2013, kom det fram at tilgang på oppdatert utstyr og egnede undervisningsrom mangler ved mange skoler. «Det er til dels store forskjeller mellom fylkeskommunene i størrelsen på investeringskostnader knyttet til utstyr» (NOU 2018:15, 2018, s. 90), og derfor vil kvaliteten på utstyr og undervisningsarenaer vil variere fra skole til skole.

Det er en stadig pågående debatt rundt de økonomiske rammene for de offentlige videregående skolene. I 2019 vedtok Rogaland fylkeskommune at kontaktlærere ved de videregående skolene ikke skulle ha mer enn 15 elever, men det gikk ikke lang tid før fylkeskommunen kuttet i budsjettene ved de videregående skolene, og elevtallet ble doblet for enkelte kontaktlærere. I Vestfold og Telemark fylke forteller de om lignende sparetiltak, med påfølgende mindre tid pr. elev (Jelstad, 2022). I Trøndelag fylkeskommune kan en i referater fra Hovedutvalget for utdanning lese at avdelingen for utdanning og kompetanse har en redusert økonomisk ramme på ca. 117 millioner kroner i 2024. Det kan bli snakk om å redusere antall utdanningstilbud, men i første omgang er skolene nødt til å redusere kostnadene ved blant annet å vurdere hvor mange små elevgrupper de kan opprettholde (Hovedutvalget for utdanning, 2023).

Dette viser hvordan de økonomiske rammene hos skoleeier påvirker skolene, og hvordan utfordrende økonomi kan føre til at skolene blir nødt til å slå sammen mindre grupper. På yrkesfaglige utdanningsprogram er det som oftest færre antall elever i klassen enn det er på studieforbereidende (Befring, 2021), og dette vil kunne virke positivt inn på læringsmiljø og mulighet for tilpassing til den enkelte elev. Hvis de økonomiske rammene reduseres vil det kunne gå ut over kvaliteten på utdanningen (Hovedutvalget for utdanning, 2023). De økonomiske rammene i den videregående skolen vil dermed kunne påvirke hvordan yrkesfaglærerne planlegger og gjennomfører undervisninga, men også motivasjonen og læringsutbyttet til den enkelte elev. Skolens hovedoppgave er å sikre elevene et trygt og godt miljø på skolen, der de kan lære og trives.

### 2.4.2. Samarbeid i profesjonsfellesskapet

Skolens hovedoppgave å sikre at elevene har et trygt og godt miljø på skolen, der de kan lære og trives. I tillegg til de økonomiske rammene, har de menneskelige ressursene ved skolene betydning for læringsmiljøet og elevenes opplevelse av skolen. Rektor og resten av skoleledelsen skal bidra til et godt læringsmiljø sammen med lærere og elever, samtidig som de skal lede og utvikle skolen administrativt og pedagogisk. Dette innebærer alt fra planlegging av timeplan og organisering av samarbeid innad på skolen eller med andre instanser, til å avgjøre hvilke lærere som skal undervise eller være kontaktlærere på ulike klassetrinn. Strategisk bruk av faglige og menneskelige ressurser vil virke positivt inn på elevenes læring (Lekang, 2021).

Skolens ledelse har ansvar for at lærerne har tid til å diskutere og utvikle gode klassemiljø og tilpasset opplæring i fellesskap. Der arbeidet med å utvikle læringsmiljøet er et felles prosjekt for hele skolen, vil lærerne kunne oppleve samarbeidet som meningsfullt og motiverende. Dersom man ved skolen har felles verdier og mål for arbeidet, vil det også føre til større forutsigbarhet, både for elever og lærere (Lekang, 2021). Samtidig kan et slikt samarbeid føre til såkalt *byråkratisk klasseledelse*. Ut fra en tanke om at alle skal følge samme praksis, kan lærerne bli pålagt å følge regler eller reaksjoner andre har bestemt. Felles regler som gjelder uansett hvilken lærer elevene har, fører til enklere håndhevelse av reglene, men det reduserer også lærernes autonomi. Lærerne må kunne bruke sitt faglige og pedagogiske skjønn, i kombinasjon med kjennskap til eleven, for å kunne tilpasse opplæringa på best mulig måte. Dette krever stor grad av autonomi. Samtidig er det behov for å finne en god balanse mellom ønsket om å gi elevene et forutsigbart læringsmiljø og den enkelte lærers profesjonelle autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Selv om ansvaret for utviklingen av gode læringsmiljø ligger hos skoleledelsen og skolen som helhet, er arbeidet med å følge opp elevene i det daglige, lærerens ansvar. En viktig del av dette er lærerens evne til å lede klassens læringsarbeid. Gjennom læringsledelse kan læreren øve innflytelse på elevenes læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

### 2.4.3. Læringsledelse

Det er bred enighet innenfor pedagogisk forskning om at tydelig klasseledelse har betydning for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2012; Nordenbo et. al, 2008; Hattie, 2009). I nyere

forskning benyttes nå begrepet læringsledelse istedenfor klasseledelse, og vi kommer til å bruke dette begrepet videre, selv om forskning vi viser til bruker klasseledelse.

Tradisjonelt har læringsledelse handlet om det som omtales som *classroom behaviour management*, som går ut på å kontrollere og stimulere elevens atferd, for å hindre lærehemmende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ifølge Evertson og Weinstein (2006) går læringsledelse i hovedsak ut på to ting: å skape og holde ro i klasserommet, og legge til rette for at elevene skal lære og utvikle seg faglig og sosialt. Arbeidsro er nødvendig for at elevene skal kunne lære, men det er viktig å påpeke at det ikke er nok å hindre læringshemmende atferd. Læreren må også undervise på en sån måte at det fremmer læring. For å oppnå dette må læreren være strukturert og tydelig i undervisningssituasjonen, og ha gode og støttende relasjoner til elevene (Nordenbo et. al, 2008). (Nordahl, 2012). I tillegg til å hindre negativ atferd, må man ha fokus på å fremme både faglig og sosial læring og utvikling.

Læringsledelse handler om hvordan læreren planlegger og organiserer undervisninga, samtidig som det dreier seg om de daglige møtene mellom mennesker i klasserommet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) kan man se på en positiv lærer-elev relasjon som en hjørnestein i god læringsledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Tydelige regler som lærerne bruker og håndhever, er et av de mest sentrale forholdene for etablering av gode læringsmiljø, og god læringsledelse er proaktiv og i forkant av utfordringer som måtte oppstå. Dersom læreren allerede i starten av skoleåret opplyser elevene om hvilke regler og hvilken atferd som er ønsket, vet de hva som forventes av dem. Læreren kan dermed korrigere uønsket atferd før den er etablert (Emmer & Stough, 2001). Selv om proaktiv læringsledelse handler om atferdskorrigerende tiltak, dreier det seg likevel i større grad om å rose og bekrefte positiv atferd (Ogden, 2012).

Regler kan lages i samarbeid med elevene, eller sammen med andre lærere. Ofte kan tydelige regler være en del av skolekulturen, og dette kan være med på å lette læringsledelsen for den enkelte lærer. Innenfor forebyggende læringsledelse anbefales det å formulere få og enkle regler, med konsekvenser som håndheves, gjerne i samarbeid med elevene selv. «Det gir elevene en følelse av medbestemmelse og av at det er deres egne regler» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 267). Hansen & Haaland (2013) har snakket med lærere som hevder at en av forutsetningene for et trygt klassemiljø

«er at lærere og elever sammen utformer det fellesskapet de vil trives og lære i, og sammen bestemmer noen få og tydelige klasseregler med konsekvenser allerede ved

skolestart. [...] Da trenger vi ikke anmerkninger, de har aldri løst et problem ...»  
(Hansen & Haaland, 2013, s. 78).

Hvis elevene får være med på å bestemme reglene og hvordan de skal håndheves i starten av skoleåret, vil dette virke positivt inn på hvordan de oppfører seg i klassen. Dersom elevene ikke har vært med på å lage reglene, vil det være viktig å formidle hva som gjelder på en tydelig måte, for å sikre en forebyggende effekt (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

I tillegg til tydelige regler, vil formidling av forventning til elevene og tydelige beskjeder skape struktur og oversikt for elevene. En lærer som ivaretar regler og grenser på en tydelig og forutsigbar måte, ved å være konsekvent og tålmodig, gjør elevene trygge i lærings situasjonen (Fallmyr, 2020). Tydelig struktur og oversikt handler dessuten om å gi elevene mulighet til å forberede seg på hva de skal arbeide med. De har behov for å vite hva de skal gjøre, og når de ulike oppgavene skal gjøres og fullføres. Når elevene får beskjed om slike ting, startes mentale prosesser som gjør at elevene blir klare for nye arbeidsoppgaver. Det vil gjøre det lettere for elevene å sette seg inn i lærestoffet og knytte det til tidligere kunnskap og erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Læringsledelse handler om å skape positive læringsmiljø ved å etablere noen få og tydelige regler som følges opp, handle konsekvent og gi tydelige beskjeder. I tillegg kreves det at læreren har kompetanse til å bygge gode relasjoner til elevene (Lyngsnes & Rismark, 2020).

## 2.5. Relasjonsbygging

I opplæringsloven §9 A-2 (2023) slås det som nevnt fast at elevene har rett på et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal være et inkluderende fellesskap der elevene kan føle seg trygge. Fordi følelsen av utrygghet kan hindre læring, blir opplevelsen av tilhørighet og trygghet i skolefellesskapet særlig viktig. Ifølge overordnet del av læreplanverket har tydelige og omsorgsfulle voksne ansvaret for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø, og dette skal gjøres i samarbeid med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) er en positiv lærer-elev-relasjon og gode relasjoner mellom elevene sentralt i et slikt miljø.

### 2.5.1. Lærer-elev

Arbeidet med å utvikle gode læringsmiljøer dreier seg derfor om å etablere og vedlikeholde gode relasjoner mellom lærere og elever. I klasserommet vil det alltid være en eller annen form for relasjoner, men det er ikke alltid det er like lett å utvikle disse i positiv retning. Gode relasjoner er viktige for den faglige og sosiale utviklinga hos elevene. De har forskjellige faglige, sosiale og emosjonelle behov og forutsetninger, og erfaringene de har fra tidligere gjør at de vil oppleve læringsmiljøet forskjellig. Uansett bakgrunn har alle elever et grunnleggende behov for å bli sett og anerkjent (Lyngsnes & Rismark, 2020). Mens gode relasjoner motiverer for læring og gir elevene tro på seg selv (Moen, 2016), vil en dårlig relasjon påvirke elevenes læring og utvikling i negativ retning. Manglende relasjoner mellom elev og lærer kan være en forklaring på hvorfor eleven ikke har godt utbytte av undervisninga, men samtidig kan en god relasjon være det som viser seg å være avgjørende for at elevene kan lære.

Sårbare ungdommer som har psykiske eller sosioemosjonelle utfordringer, trenger en lærer som ser og anerkjenner dem. Læreren kan være den ene voksne personen som elevene får tillit til, og som gjør at de får tro på seg selv. Da er det viktig at læreren i tillegg til å verdsette og respektere elevene, også har forventninger til at de skal mestre noe (Lyngsnes & Rismark, 2017). God kvalitet på lærer-elev-relasjonen kan utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor for barn og unge som har psykiske plager, er utsatt for omsorgssvikt eller har lærevansker (Krane, 2017). Ifølge Drugli (2012) vil derfor kvaliteten på relasjonen være viktig, og det er den voksne som har ansvaret for å sørge for en relasjon som har god kvalitet. Relasjonsbygging er også å reparere relasjoner når de brister eller bryter sammen, og det kan være flere årsaker til at lærer-elev-relasjonen går i stykker. Det kan skyldes skolen som system eller hjemmeforhold, eller at eleven eller læreren er i en sårbar situasjon (Fallmyr, 2020).

Relasjonsbygging i klassen er lærerens ansvar, og det krever at lærerne har god relasjonskompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2017). Relasjonskompetanse knyttes til lærerrollen, og det handler om at læreren må være bevisst på sine egne reaksjoner i møte med forskjellige elever. Det er viktig å reflektere over dette, slik at man i større grad blir klar over hvordan de holdningene man har til elevene, også styrer hvordan man møter dem i jobben som lærer. Læreren må tilpasse oppførselen sin til behovene den enkelte eleven har, og være oppmerksom på hvordan det påvirker eleven (Drugli M. B., 2008). Dette handler i stor grad om kommunikasjon, og at det må være en sammenheng mellom det læreren sier og hvordan hun handler, i møte med elevene. Det betyr at læreren må være tydelig og forutsigbar.

Tydelighet og forutsigbarhet er to av de ni egenskapene Fallmyr (2020) peker på som viktige for å kunne etablere gode relasjoner. Læreren må dessuten være pålitelig, ved at hun holder avtaler og er til å stole på. En tydelig lærer ivaretar regler og grenser på en konsekvent måte, har kontroll over egne følelser og er tålmodig. De neste tre egenskapene som han presenterer som viktig i denne sammenhengen, handler om anerkjennelse og støtte. Det innebærer at læreren er åpen og involverende og har tanke for elevenes erfaringer og interesser. I tillegg vil en lærer med humoristisk sans og evner til å skape positive følelser ha en fordel. De siste egenskapene handler om empati og følelsesbevissthet. Dette innebærer evne til å håndtere konflikter på en god måte. En lærer som legger merke til elevenes følelser, utforsker disse sammen med elevene uten å gjøre forsøk på å kontrollere eller fjerne dem, er også positivt. Den siste egenskapen er evnen til å vise empati og prøve å forstå elevenes handlinger og væremåte uten å dømme (Fallmyr, 2020).

Disse egenskapene viser at lærerrollen kan være krevende og sammensatt, og det er mange ting læreren må tenke på i møte med elevene, til enhver tid. Det er mye å ha øynene på, og det krever at læreren er våken for hva som foregår i klassefellesskapet. I en krevende hverdag som lærer, er det snart å bli oppmerksom på de forholdene som gjør jobben mer krevende, som store klasser, begrenset tilgang på utstyr eller ressurser, eller nok tid til den enkelte. Moen (2016) viser hvordan disse tingene kan trekke oppmerksomheten bort fra de mulighetene som faktisk ligger i det hun kaller *relasjonelle mellomrom*.

I de relasjonelle mellomrommene ligger mulighetene for kontakt og kommunikasjon mellom dem som er til stede. Moen (2016) påpeker at de relasjonelle mellomrommene ikke alltid er like tydelige som de fysiske rommene der mennesker møtes, men de er like virkelige. Det er lærerens oppgave å finne de relasjonelle mellomrommene, og gå inn i dem for å legge til rette for gode positive relasjoner. Det skal oppleves trygt for elevene i slike mellomrom. Begrepet kan synes abstrakt, men det handler om å «oppdage at hvert nytt øyeblikk er åpent for nye muligheter, nye valg og dermed nye praksiser» (Moen, 2016, s. 110). Målet må være å bruke de relasjonelle mellomrommene til å møte elevene der de er, med de forutsetningene og evnene de har, for å fremme læring og utvikling.

Moen (2016) er inne på at det er en del ramme faktorer som begrenser lærerens mulighet til å bygge gode relasjoner. Tid er en slik faktor. I ungdomsskolen og videregående skole er det stadig vanligere at elevene får flere forskjellige faglærere. Det betyr at hver enkelt lærer har færre timer i den enkelte klassen, og det kan gå ut over hvor godt læreren blir kjent med

elevene, og vise versa. Relasjonene mellom lærer og elever dreier seg derfor størstedelen av tida de er sammen, om fag og læring. Elevene opplever gjerne faglig støtte fra læreren, fordi en faglærer har god faglig kompetanse, men organiseringa kan få konsekvenser for den sosiale relasjonen mellom lærer og elev, og dermed også den emosjonelle støtten elevene opplever å få fra læreren (Wigfield & Wagner, 2005).

### 2.5.2. Elev-elev

De gode relasjonene skal ikke bare etableres; de må jobbes med kontinuerlig for å kunne holdes vedlike og gjøres stadig bedre. Dette dreier seg ikke bare om relasjonene mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Det sosiale miljøet blant elevene har stor betydning for elevens selvværd, psykiske helse og livskvalitet. Det innebærer at elevene føler seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av medelever, og de kan oppleve det sosiale miljøet som aksepterende og inkluderende (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ungdom som begynner på videregående, vil ha behov for venner for å få mening i den nye situasjonen ved en ny skole. Samtidig vet man at vennskap fra ungdomsskolen endres, fordi venner velger forskjellige skoler og utdanningsprogram og ikke treffes så ofte som tidligere. Unge har et sterkt ønske om å høre til og passe inn i et fellesskap, og den videregående skolen er gjerne det stedet der elevenes sosiale identitet og relasjoner til andre, for resten av livet, utvikler seg og formes (Pratt & George, 2005). Overgangen mellom ungdomsskolen og videregående kan være vanskelig for mange elever, på grunn av utfordringer med å tilpasse seg et nytt miljø. De har mistet gamle venner, samtidig som de skal forsøke å danne nye vennskap, og dette kan gjøre at elevene blir mer opptatt av de sosiale relasjonene i skolemiljøet enn av den faglige læringen (Pratt & George, 2005).

Elever i overgangen mellom skoleslag er særlig opptatt av å være en del av en gruppe, og støtte og hjelp fra noen som er i samme nye situasjon som dem, kan gjøre elevene mindre sårbare. I Pratt og Georges studie fra 2005, viser de at mangelen på nye vennskap kan føre til at elever føler seg utenfor og mister troen på seg selv, både sosialt og faglig. I studien konkluderer de med at lærere og skoleledere må være oppmerksomme på de sosiale relasjonene mellom nye elever, særlig i starten av skoleåret. I begynnelsen må elevene forholde seg til nye og flere lærere, og høyere faglige forventinger både fra seg selv og lærerne, men frykten for å bli isolert kan for mange elever forstyrre det faglige fokuset. For



mange vil utviklingen av nye vennskap og behovet for å finne seg til rette i nye omgivelser, gjøre at elevene ikke klarer å fokusere på læring (Pratt & George, 2005).

Læreren har, sammen med skoleledelsen, en viktig oppgave med tanke på relasjonsbygging mellom elever, og Nordahl (2012) peker på læreren som en viktig rollemodell i dette arbeidet. Elevene vil legge merke til hvordan læreren forholder seg til de ulike elevene og bruke dette som en referanse for hva de selv kan tillate seg å si og gjøre overfor hverandre. Lyngsnes og Rismark (2022) understreker betydningen av en lærer som behandler alle elevene med respekt, fordi denne læreren blir en rollemodell for hvordan elevene samhandler seg imellom. I et godt læringsmiljø er det akseptert at enkelte elever trenger tid og har behov for ekstra hjelp, mens andre ligger i forkant og jobber med mer avansert lærestoff (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

I skoler og klasserom der læringsmiljøet er preget av følelsen av tilhørighet og gode sosiale relasjoner, ligger mulighetene til rette for samarbeid mellom elevene. Ifølge Hattie (2013) har medelever høy effekt på læring. Vennskap og sosiale relasjoner kan påvirke læring gjennom hjelp, veiledning og tilbakemeldinger. Som Pratt og George (2005) viser i sin studie, kan mangelen på vennskap føre til mindre fokus på skole og læring, mens samarbeidslæring viser seg å være mer effektivt enn om elevene arbeider individuelt. Elevene kan lære sammen, gjennom *medlæring*. Ifølge Hattie (2013) lærer vi mer når vi underviser andre enn når vi blir undervist, og elever vil ha høyt læringsutbytte ha kontroll over egen læring ved å være lærer for seg selv og andre. Når eldre eller flinkere elever veileder andre elever som er yngre eller kan mindre enn dem selv, vil dette være en effektiv og nyttig form for medlæring (Hattie, 2013). Gruppesamarbeid kan være en viktig strategi for å hjelpe elevene med å lære, men det avhenger av at læreren setter elevene sammen i grupper som kan samarbeide godt. Målet må være at elevene arbeider *som* en gruppe, ikke bare *i* gruppe. Gjennom å samarbeide i grupper der elevene arbeider mot felles mål og hjelper hverandre med å prestere, kan de oppnå bedre resultater og større læringsutbytte enn når de arbeider individuelt (Mitchell, 2015). Her kan man trekke inn Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, og forskjellen mellom hva elevene kan lære på egen hånd, og hva de potensielt kan lære med støtte fra andre. Læreren anses gjerne som den som gir nødvendig veiledning i læreprosessen, men det kan like gjerne være flinke jevnaldrende (Vygotsky, 1978). Samarbeidslæring kan dessuten påvirke hvordan elever, og lærer, ser på hverandre, og at de ser verdien i å hjelpe og bry seg om hverandre (Mitchell, 2015).

## 2.6. Læring og motivasjon

Nordahl (2012) hevder at arbeidsmåter og faginnhold må engasjere, fordi det har betydning for både læringsmiljøet og den enkelte elevens læringsutbytte. Motivasjon for læringsarbeidet påvirkes av de relasjonelle forholdene i klassemiljøet, men også engasjement og arbeidsinnsats. Elevene vil yte sitt beste hvis de får bruke interessene og ressursene sine, og når de får jobbe med noe de mestrer, vil aktiviteten oppleves som lett. Der opplæring og arbeidsoppgaver tilpasses den enkelte elev og dennes evner og forutsetninger, vil det også være forhold for læring. Læringsmiljø preget av tilpassing, vil derfor også gi eleven opplevelse av mestring (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Å få elevene motivert er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) en av de største utfordringene lærerne står overfor. Det er stor variasjon i elevenes motivasjon i de fleste skoleklasser og man kan ha hele spekteret, fra elever som viser høy motivasjon og til elever som er lite motivert og viser liten interesse for skolearbeidet. Sviktende motivasjon blir beskrevet som et alvorlig problem i skolen, fordi motivasjon og læring hører sammen. Hattie (2009) fant en klar sammenheng mellom elevenes skoleprestasjon og motivasjon i sine metaanalyser.

Det er utviklet mange teorier om motivasjon for skolearbeid som forsøker å forstå elevenes atferd. Teoriene overlapper delvis hverandre og bruker i noen tilfeller ulike begreper på de samme fenomenene. I det følgende beskriver vi kort noen av teoriene.

### 2.6.1. Mestringsforventning

Bandura (1986) har utviklet en teori om mestringsforventning, noe som handler om hvilke forventninger en person har til å kunne utføre bestemte oppgaver. Når elevene får nye oppgaver eller skal lære nye ferdigheter, er det viktig å starte på et riktig nivå og gå fram i et tempo som gir eleven positive mestringserfaringer. Elevene må få utfordringer som er realistiske og som er mulig å gjennomføre for den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mestringsforventningen øker hvis eleven lykkes med en oppgave som har bydd på tilstrekkelig med utfordringer, og eleven samtidig blir sett og får anerkjennelse for det arbeidet som er utført (Bandura, 1986). Videre påpeker forfatteren at forventning om mestring øker motivasjonen, konsentrasjonen, innsatsen og utholdenheten, som er en betingelse for mestring av nye oppgaver. Han understreker også viktigheten av å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og gi dem passe med utfordringer, slik at elevene kan oppleve

mestring. Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at mestringsforventning også er nødvendig og en forutsetning for å bli selvstendige, og derfor en viktig forutsetning for det som kalles *selvregulering*.

### 2.6.2. Indre og ytre motivasjon

I motivasjonsforskningen har det lenge vært skilt mellom indre og ytre motivasjon. Hvis en person opplever fagstoff de leser som interessant, vil personen kunne ha indre motivert læringsatferd. Arbeidet med å lese gir glede og tilfredsstillelse og gleden ligger i selve aktiviteten og ikke i annen ytre belønning, som for eksempel ros. Hvis læringen er indre motivert, vil man oppnå best læringsresultat (Deci & Ryan, 2000). Videre sier forfatterne at ytre motivasjon kan deles inn i autonom og kontrollert ytre motivasjon, hvor kontrollert betyr at man kjenner at man ikke har noe valg og må utføre arbeidet. Eksempel på det kan være at en elev jobber for å oppnå en belønning eller unngå en straff, eller jobber av frykt for å gjøre det dårlig. Autonom ytre motivasjon handler mer om at en elev jobber for å gjøre det godt, og samtidig om at han tenker at arbeidet med fagene i seg selv har en verdi, men uten at det er indre motivasjon. Hvilken type motivasjon elevene utvikler, er avhengig av hvordan læringsmiljøet er. Autonomistøttende lærere fremmer autonom motivasjon hos elevene mens et kontrollerende læringsmiljø svekker elevenes indre motivasjon for skolearbeid (Deci & Ryan, 2000).

### 2.6.3 Selvbestemmelsesteorien

Decy og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse tar utgangspunkt i at menneskene har tre grunnleggende, medfødte behov som må være tilfredsstilt for best mulig vekst og utvikling. Disse behovene er opplevelse av tilhørighet, opplevelse av kompetanse og opplevelse av selvbestemmelse, og er noe skolen må ivareta hvis elevene skal kunne utvikle og bevare autonom motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Denne teorien går ut på at dersom man opplever at man har tilstrekkelig selvbestemmelse (autonomi) i det som skal gjøres, vil man lettere bli indre motivert. Det betyr at vi mennesker har et ønske om å være mest mulig selvstyrt.

Behovet for *tilhørighet* er noe skolen kan legge til rette for gjennom et trygt og godt læringsmiljø der alle elevene blir sett og hørt. Det er viktig med tilhørighet både til det sosiale

og faglige fellesskapet. Følelse av *kompetanse* er også en forutsetning for å skape interesse for en aktivitet, og dette er noe som krever tilpassing av undervisningen. Undervisning som er tilpasset elevenes læreforutsetninger, ferdigheter og behov, er derfor en av nøklene til den indre motivasjonen. Behovet for *selvbestemmelse* innebærer at elevene har en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet i skolen. Dette må gjelde både for innhold og arbeidsform (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Forfatterne påpeker videre at ikke alle oppgaver og aktiviteter i skolen kan bli lystbetonte for alle elever til enhver tid, og det er derfor vanskelig å satse på indre motivasjon for at elevene skal bli engasjerte i en oppgave. Da må man forsøke å skape autonom ytre motivasjon, slik at eleven forplikter seg til aktiviteten eller oppgaven.

I en studie utført av Bruvik (2022), viser en av delstudienes hovedfunn at mange elever ikke opplever vg1 som relevant for yrket de er interessert i og at innholdet i opplæringen ikke samsvarer med elevenes forventninger og yrkesvalg. Elevene arbeidet i all hovedsak med det samme fagstoffet. Arbeidsoppgaver, materialer og utstyr er forutbestemt av lærer, og elevenes yrkesplaner er ikke tatt med i betraktning. Studien viser også at innflytelse på eget læringsarbeid er sentralt for å få til en yrkesrelevant opplæring for elevene. Videre hevder hun at det er nødvendig at lærerne går bort fra å planlegge læringsarbeidet for alle elevene til å heller involvere dem i planleggingen, gjennomføringen og evaluering av undervisning og læring. Dette ville ifølge Bruvik (2022) være med å sikre yrkesrelevans for alle elevene. Gjennom aksjonsforskning i delstudie 2, jobbet hun med yrkesfaglærere som prøvde ut og utviklet eksempler på yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner. Gjennom dette arbeidet kom det fram at lærerne ofte er bundet til læreplanene og sin egen tolkning av dem, selv om de egentlig ønsket å gi elevene større frihet og medvirkning i egen læring. Etter en periode med utprøving endret lærerne fokus i planlegging av undervisningen. De gikk fra bort fra å tenke generell yrkesretting til å planlegge i samsvar med den enkelte elevs interesse og yrkesplaner. Ved å ta i bruk handlingsrommet i læreplanen for å legge til rette for og lede en motiverende og yrkesrelevant opplæring, vil også elevene utvikle og bevare autonom motivasjon for skolearbeidet (Bruvik, 2022).

Ifølge Brødtker-Lund, Hansen, Haaland, & Vagle (2017) som har gjort en studie på endringsbehov i norsk yrkesopplæring, fører lite relevans og liten medvirkning til lavere interesse for opplæringen hos elevene, og det er et stort behov for å gjøre yrkesopplæringen mer attraktiv. Statistikk viser at rekrutteringen til flere yrkesfag er kritisk lav sammenliknet

med samfunnets behov for arbeidskraft (Brødtker-Lund, Hansen, Haaland, & Vagle, 2017). Dette vil kunne føre til demotiverte elever hvis man ser det i lys av Deci og Ryan (2009) sin motivasjonsteori.

Kravet om elevmedvirkning og demokrati som læringsstrategi finner vi i Overordna del i Læreplanverket. Her står det blant annet: «*Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning*» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 3.0. Metode og forskningsdesign

Et forskningsprosjekt starter gjerne med en interesse for et tema man ønsker å utforske og undersøke. Vårt utgangspunkt var interessen for hvordan programfaglærere på naturbruk arbeider med læringsmiljø. Problemstillinga dreier seg om å *gå i dybden på* og *forstå* hvilke forhold programfaglærere på naturbruk mener har betydning for å skape et godt læringsmiljø. Kvalitativ forskning brukes når man ønsker å gå grundig inn i et tema, i et forsøk på å forstå det, og det var derfor naturlig for oss å velge en form for kvalitativ undersøkelse (Brottveit, 2018). Temaet, sammen med problemstillinga er utgangspunktet for det videre arbeidet, og det er nødvendig med en metodisk plan for hvordan man skal finne svar på spørsmålene man sitter med. Denne planen, eller forskningsdesignet, er avgjørende for hva man kan hente ut av kunnskap fra prosjektet. Forskningsdesign er ei visuell framstilling av problemstilling, teori, metode og utvalg, med fortolkning og analyse av datamaterialet (Brottveit, 2018; Anker, 2021).

Ifølge Brottveit (2018) må forskeren gjøre rede for vitenskapeteoretisk grunnsyn og forforståelse, i tillegg til forskningsmetode og utvalgskriterier. I dette kapitlet vil vi derfor først komme inn på noen vitenskapsteoretiske betraktninger, før vi går over til å beskrive metode og utvalg, databehandling og analyse, før vi vurderer studiens kvalitet.

#### 3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger

Innenfor kvalitativ forskning er den ontologiske tilnærminga at det finnes mange virkeligheter, fordi virkeligheten er sammensatt og i kontinuerlig forandring. Den

epistemologiske innfallsvinkelen er at forskeren og de som deltar i studien konstruerer kunnskap om virkeligheten sammen (Nilssen, 2021). Samfunnsvitenskapene har gjerne vært knyttet til epistemologien, og at kunnskap konstrueres i samarbeid mellom flere. Konstruktivister mener at språket og det sosiale har betydning for hvordan vi ser på virkeligheten, ved at det påvirker hvordan vi oppfatter fenomener rundt oss (Solli, 2021). Vår ontologiske tilnærming til studien, har vært at læringsmiljø er et komplekst og sammensatt område, og at det på grunn av det kan finnes flere forståelser av hva et godt læringsmiljø er, og dermed flere oppfatninger av hva som er viktig for å kunne skape gode læringsmiljø. Epistemologisk har vi gått inn i studien med en tanke om at vi ved å snakke med andre lærere på naturbruk kan få tak i deres forståelse og oppfatning av temaet, vil vi kunne få mer kunnskap om det. På den måten kan vi også si at vi sammen med lærere med en bakgrunn lik vår egen, har forsøkt å *konstruere* nye perspektiver på hva et godt læringsmiljø er (Solli, 2021). Målet for denne studien har ikke vært å finne den ene «Sannheten», om hva et godt læringsmiljø er, men å undersøke hvilke forhold andre lærere mener kan ha betydning for å skape gode læringsmiljø. Dette stemmer også overens med et hermeneutisk ståsted, om «at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter» (Nilssen, 2021), s. 72). Hermeneutikken knyttes til fortolkning, og formålet er å fortolke og forstå datamateriale, for å kunne konstruere ny kunnskap om temaet som undersøkes (Brottveit, 2018).

### 3.1.2. Hermeneutikk

En grunntanke i hermeneutikken er at forståelsen vår alltid er på grunnlag av visse forutsetninger, og at vi aldri møter virkeligheten uten slike (Gilje & Grimen, 1993). Et viktig poeng er også at en persons forforståelse kan endres ved nye erfaringer og opplevelser. Den hermeneutiske grunntanken om at vi møter og forstår fenomener ut fra den forforståelsen vi har, er essensiell også i denne studien. Siden vi er to studenter som har jobbet sammen om denne masteroppgaven, har det vært ekstra viktig å kjenne til vår egen og den andres bakgrunnskunnskap, fordommer og holdninger. Selv om den ene av oss er programfaglærer og den andre er fellesfaglærer, underviser vi begge to på naturbruk. Det var med utgangspunkt i dette vi valgte tema for studien, og problemstillingen ble utviklet fra vår egen interesse på området. Ifølge Brottveit (2018) kommer gjerne forforståelsen til syne under arbeidet med

intervjuguide og gjennomføring av intervjuene, men også i tolkning av det som formidles. På grunn av dette er det viktig å reflektere kritisk over valg man tar i forskningsprosessen.

Den hermeneutiske forskningsprosessen består av tre faser; forståelse, tolkning og anvendelse, og omtales ofte som den hermeneutiske sirkel eller spiral. Man veksler mellom å tolke helheten i datamaterialet og deler av det. Helheten kan ikke forstås uten at man går inn i enkeltdelene, og enkeltdelene kan ikke forstås uten at man ser dem i lys av helheten (Nilssen, 2021; Anker, 2021). Den hermeneutiske fortolkningsprosessen forutsetter derfor at forskeren er oppmerksom på betydningen av egen forforståelse og hvordan dette vil kunne påvirke tolkningsarbeidet. Årsaken til at man beskriver den hermeneutiske forskningsprosessen som en sirkel eller en spiral, kommer av at tolkningen beveger seg fram og tilbake. Man kan se på det som en kontinuerlig prosess som ikke avsluttes, fordi det stadig vil være åpning for nye tolkninger (Brottveit, 2018). Anker (2021) hevder at konteksten er viktig for å kunne fortolke menneskelige handlinger. Det er konteksten som gir fenomenet en bestemt mening og som hjelper oss å forstå det. Forskerne må derfor se fenomenet i en sammenheng for å kunne forstå det riktig (Bruvik, 2022; Gilje & Grimen, 1993).

Vi tilnærmet oss forskningsprosjektet med en rekke forutsetninger, i hovedsak basert på erfaring, men også kunnskap og teori (Brottveit, 2018). Med dette som grunnlag, laget vi intervjuguiden med tema og spørsmål, og vi hadde også en viss forventning til hva vi kunne komme til å få til svar. Fordi vi har en bakgrunn som ligner den deltakerne i studien har på mange områder, hadde vi den nødvendige begrepsmessige og teoretiske forståelsen for å kunne forstå svarene (Svenkerud, 2021), men også for å kunne stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. Samtidig kunne det gjøre oss «blinde» for nyanser i svarene, fordi vi tolket svarene vi fikk underveis i intervjuene, ut fra egen forforståelse og forventning. Selv om vi gikk inn i denne studien med både forforståelse og forventning til hva vi kom til å finne ut, har vi hatt et ønske om å få tak i hva andre lærere på naturbruk har av erfaringer og kunnskap om gode læringsmiljø, for å kunne lære av dem. Målet har vært å ha ei åpen, induktiv tilnærming til det som ble sagt, selv om vi ikke kunne legge forforståelsen til side.

Under intervjuene og transkriberinga av dem, fikk vi imidlertid mange innspill som vi ikke hadde tenkt på underveis. De nye tankene førte til at vår forståelse ble endret, og vi endret på noen av spørsmålene fra det ene intervjuet til andre intervjuet. Den første åpne kodinga gjorde at vi ble klar over at vi hadde behov for flere innspill, og dette førte til at vi bestemte oss for å

gjennomføre oppfølgingsintervju. Det viser at den hermeneutiske tilnærminga fulgte oss gjennom hele prosessen, og vi vekslet mellom å tolke helheten i materialet og delene av det.

Forforståelsen og forventningene preget også måten vi nærmet oss datamaterialet på, og vi fikk stadig nye tanker og ny forståelse for temaet gjennom analyseprosessen. Vi analyserte hvert intervju for seg først, før vi så at det var noen koder som gikk i igjen i alle. Det gjorde at vi så sammenhengene, og slik kunne få økt forståelse for helheten. Vi oppdaget at vi ikke kan forstå hva et godt læringsmiljø er, uten å se nærmere på de enkelte forholdene som påvirker det. Etter hvert som vi gikk mer inn i det lærerne hadde sagt om hvert av forholdene, oppdaget vi stadig nye ting som kunne ha betydning. For å kunne forstå hvordan de påvirket hverandre, var vi nødt til å se på sammenhengene. Slik kan vi si at vi har beveget oss fra å se på temaet læringsmiljø som en helhet, til å studere enkeltdelene, før vi igjen har sett på sammenhengene. Dette har vært en prosess vi har vært nødt til å gjenta flere ganger i analysearbeidet og i skrivingen av denne oppgaven.

Dette viser dessuten at den induktive tilnærminga vi gikk inn i prosjektet med, også har endret seg. Induktiv tilnærming undersøker virkeligheten for å bruke forskningsresultatene til å utvikle teorier, mens deduktiv forskning undersøker om eksisterende teori stemmer med virkeligheten. Disse kan sies å være motsetninger, men de utfyller hverandre, og derfor er man avhengig av begge i forskning (Nyeng, 2012). For å undersøke gode læringsmiljø har vi hatt behov for den åpne induktive tilnærminga, og i skrivinga av oppgaven har det vært nødvendig å etterprøve det vi mener å ha funnet ut opp mot teori og annen forskning. Dette vil vi komme nærmere tilbake til under beskrivelsen av databehandling og analyse.

### 3.2. Valg av metode

I kvalitative undersøkelser innhentes forskningsdata gjennom observasjoner, feltstudier eller personintervjuer, der kvalitative intervjuer er den formen for datainnsamling som oftest benyttes. For å få innsikt i programfaglærernes oppfatninger av og holdninger til utvikling av læringsmiljø, valgte vi å bruke semistrukturerte intervjuer, der man organiserer spørsmålene i en intervjuguide. Slik sikret vi at samtalen dreide seg om hovedtemaene i undersøkelsen. Rekkefølgen på spørsmålene i en semistrukturert intervjuguide er friere enn for strukturerte intervjuer, og åpner for oppfølgings- og utdypingsspørsmål når det er behov for å avklare eller bekrefte informasjon. Semistrukturerte intervjuer bærer gjerne preg av en samtale, og gav oss



mulighet til å variere spørsmål og rekkefølgen på dem ut fra situasjonen, og gjøre endringer fra det ene intervjuet til det andre (Brottveit, 2018; Johannessen et. al, 2021).

Vi ønsket å snakke med flere forskjellige programfaglærere som underviser innenfor det yrkesfaglige programområdet naturbruk, for å få fram ulike synspunkter og en viss bredde i datamateriale. Gruppe- eller fokusgruppeintervjuer brukes ofte når de som deltar i undersøkelsen er valgt ut på bakgrunn av at de har synspunkter eller erfaring med det temaet som skal undersøkes (Johannessen et. al, 2021). Lærerne som deltok i studien underviste på seks forskjellige fagområder innenfor naturbruk, men hadde likevel mye til felles. Sammensetningen av utvalget var derfor en viktig årsak til at vi valgte å gjennomføre gruppeintervju. Før vi går nærmere inn på hva et gruppeintervju innebærer, vil vi derfor beskrive utvalget.

### 3.2.1. Utvalg

I kvalitativ forskning velger man ut deltakere som kan bidra med relevant informasjon om temaet for studien. Fordi formålet med studien var å få ny kunnskap om læringsmiljø på programområdet naturbruk, var det nødvendig å gjøre et strategisk utvalg av deltakere, bestemt ut fra gitte kriterier (Johannessen et. al, 2021).

For å velge ut deltakerne til undersøkelsen, tok vi for oss Elevundersøkelsen i Norge. Det er en årlig nettbasert undersøkelse der elever får uttale seg om læring og trivsel. Undersøkelsen er obligatorisk å gjennomføre for elever på 7. og 10. trinn i grunnskolen og på vg1 på videregående (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Skoler, kommuner og fylker bruker blant annet resultatene for å vurdere hvilke områder de bør jobbe mer med framover. Vi tok for oss svarene knyttet til læringsmiljø fra elever på vg1, om arbeidsforhold, støtte fra lærer, motivasjon, trivsel, medvirkning og trygt miljø. Læreren spiller en viktig rolle for alle disse områdene, og elevsvarene kan gi en indikator på hvordan læringsmiljøet er. Vi fokuserte på resultatskåren fra 2019-2022, for skoler med naturbruk som programområde, og det var tre skoler som skilte seg positivt ut sammenlignet med landsgjennomsnittet.

Neste steg i utvalgsprosessen var å utarbeide utvalgskriteriene. Det første var knyttet til skole; deltakerne måtte jobbe på en av de tre skolene med høyest skår på Elevundersøkelsen, som yrkesfaglærere på naturbruk. Det neste utvalgskriteriet var at lærerne hadde arbeidet ved skolen de siste årene, slik at de hadde undervist de elevene som hadde svart på undersøkelsen.

Vi satte ikke krav til at lærerne måtte ha fullført pedagogisk utdanning, selv om dette kan problematiseres. Det er en del av virkeligheten i videregående skole at mange yrkesfaglærere mangler formell utdanning. I 2014 gjaldt dette om lag 1000 yrkesfaglærere (Kunnskapsdepartementet, 2015). Forskjell i bakgrunn kan føre til ulike tilnærminger til læringsmiljø og tilpasset opplæring, og vi mente derfor at det ville være hensiktsmessig å snakke med lærere både med og uten fullført pedagogisk utdanning. Rektor/avdelingsleder ved skolene satte oss i forbindelse med de lærerne de mente hadde medvirket til de gode resultatene på Elevundersøkelsen.

I utvalget endte vi opp med to lærere fra skole 1 som underviser på vg1 og vg2, innenfor to forskjellige programfagområder på naturbruk. Ved skolen har de både yrkesfaglige og studie-spesialiserende utdanningsprogram, med mulighet for påbygg til generell studiekompetanse etter yrkesfag. Det samme gjelder skole 2, men der kombineres naturbruk med studie-spesialisering på ei av linjene. Tre lærere derfra deltok i studien, og av disse underviser den ene i et programfagområde på vg2, mens de to andre underviser i et annet programfagområde på vg1 og vg2, i tillegg til vg3. To lærere deltok i studien fra skole 3. De underviser på hvert sitt programfagområde innenfor naturbruk. Den ene underviser bare på vg1, mens den andre underviser på både vg1 og vg2. Skolen er en ren yrkesfaglig skole med naturbruk, som tilbyr påbygg til både generell og spesiell studiekompetanse på vg3. Oversikt over utvalget følger i tabellen under.

Skole 1	2 lærere	R1: kontaktlærer vg1, underviser på vg1 og vg2 (to programområder) R2: kontaktlærer vg2, underviser på vg1 og vg2 (to programområder)
Skole 2	3 lærere	S1: kontaktlærer vg1, underviser på vg1, vg2 og vg3 S2: kontaktlærer vg2, underviser på vg1, vg2 og vg3 SK: kontaktlærer vg2, underviser på vg2
Skole 3	2 lærere	EM: kontaktlærer vg1, underviser på vg1 H: yrkesfaglærer, underviser på vg1 og vg2

Figur 1- Oversikt over intervjudeltakerne

### 3.3. Utforming og gjennomføring av intervju

Valget av semistrukturerte gruppeintervju påvirket utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. I det følgende vil vi først beskrive hva som kjennetegner gruppeintervju og hvilke fordeler og ulemper dette hadde for vår studie. Deretter kommer vi inn på utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføring av testintervju.

#### 3.3.1. Gruppeintervju

I gruppeintervjuer blir flere personer intervjuet samtidig, og denne typen intervju foregår som en dialog mellom forsker(e) og deltakere. Intervjuet bærer like mye preg av å være en gruppesamtale som et intervju, og fordelene med gruppeintervju er at man kan få frem nyanser og synspunkter som ellers ikke ville blitt tilgjengelig i intervjuer med enkeltpersoner (Kvale & Brinkmann, 2021). Gruppedynamikken kan føre til diskusjoner og resonnementer, og at interaksjon i gruppa kunne gi hver enkelt av deltakerne større innsikt i temaet (Trost, 2010). Vi ville forsøkte å legge til rette for at gruppedeltakerne i fellesskap kunne komme fram til nye ideer rundt temaet, og at gruppesamtalen skulle føre til utveksling av erfaringer og tanker om læringsmiljø og tilpasset opplæring.

Gjennom et samtalepreget intervju, skjer det en «kontinuerlig tolkning» hvor man kan få bekreftet eller avkreftet utsagn der og da ved å stille utfyllende oppfølgingsspørsmål. Intervjuet kan på denne måten fungere som selvkorrigerende og det er en styrke ved denne metodikken (Brottveit, 2018). Samtidig må forskeren sørge for at alle får komme til orde. Vi valgte å bruke grupper på to (dyader) og tre (triader), fordi det gav hver deltaker mer taletid (Johannessen et. al, 2021), og vi kunne i større grad sikre at alle fikk uttale seg.

#### 3.3.2. Intervjuguide og testintervju

En intervjuguide er en oversikt over de temaene som skal gjennomgås for å få svar på problemstillinga, med tilhørende generelle spørsmål. Fordi vi fokuserte på læringsmiljø, laget vi spørsmål knyttet til det, i tillegg til temaene *undervisning, lærere, elever og tilpasset opplæring*. Målet var å finne ut hvilke tanker lærerne hadde om godt læringsmiljø og hva de mente har betydning for å skape slike. Siden gode læringsmiljø er en forutsetning for tilpasset opplæring for alle elever, måtte vi gå nærmer inn på dette. Intervjuguiden vår (vedlegg 7.2)

viser rekkefølgen på tema og underspørsmål, slik vi utformet den før vi meldte inn studien til NSD (vedlegg 7.1.).

Det anbefales å gjennomføre testintervju før selve intervjuundersøkelsen (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2021), og dette har flere fordeler. To kollegaer sa seg villig til å delta og gi oss tilbakemeldinger på spørsmålene. Hovedvekten i testintervjuet ble lagt på nøkkelspørsmålene i undersøkelsen. Vi oppdaget at det var behov for å avklare hva vi mente med noen spørsmål, og vi fikk verdifulle tilbakemeldinger på spørsmål og tema. Alt dette var viktige erfaringer, som førte til noen endringer i intervjuguiden.

### 3.3.3. Gjennomføring av intervju

Gruppeintervjuene ble gjennomført på skolene i utvalget, og vi sørget for å få egnede møterom, slik at vi kunne sitte uforstyrret. Vi innledet med å presentere oss og studien, og deltakerne fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål før intervjuene startet formelt. Informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet vi hadde utformet (vedlegg 7.4), hadde de fått på forhånd, men det ble først signert da vi møttes. Diktafonappen fra Nettskjema ble brukt for å dokumentere gruppeintervjuene, og for å sikre at vi satt igjen med dokumentasjon om teknikken skulle svikte, gjorde vi to separate opptak. Appen fungerte imidlertid på alle opptakene. Målet var å bruke en time på hvert gruppeintervju, men sterkt engasjement og stor interesse for temaet førte til at begge intervjuene varte om lag 1,5 timer.

Etter intervjuene oppsummerte vi to hovedinntrykkene umiddelbart, mens alt var friskt i minne. Det ble tydelig for oss at lærerne snakket om noe som opptok dem, og det var en fordel at vi som forskere kom fra tilsvarende programområde. Som Kvale og Brinkman (2021) er inne på, vil lik yrkesbakgrunn eller interesse for temaet føre til at intervjuer og deltaker er mer på like fot. Det gjorde at det var lett å lede samtalen videre, men dette var nok også en medvirkende årsak til at intervjuene tok lenger tid enn først beregnet og at vi ikke klarte å begrense deltakerne nok. Etter transkriberingen satt vi igjen med mye interessant datamateriale, men vi oppdaget også at vi hadde gått for bredt ut.

### 3.3.4. Gjennomføring av individuelle oppfølgingsintervju

I starten av den åpne kodinga av datamaterialet, oppdaget vi at lærerne hadde gode eksempler på hva de anser som viktig for å utvikle gode læringsmiljø, men svarene var for generelle. Vi

så oss derfor nødt til å gjennomføre oppfølgingsintervjuer der vi spisset tema og spørsmål ytterligere. I utforminga av nye spørsmål tok vi tak i deler av det som var sagt i de første intervjuene, for å få utdypet det nærmere. Oppfølgingsspørsmålene står i vedlegg 7.3.

Ifølge Johannessen et. al (2021) kan man kompensere for at man ikke har fått tilstrekkelig informasjon, ved å intervju andre informanter. Siden vi ønsket å spisse oppfølgingsintervjuene mot oppstarten på vg1, bestemte vi oss derfor for bare å ta ny kontakt med de lærerne som underviste på vg1 eller var kontaktlærere der. Vi tok først kontakt med læreren på skole 1 som var kontaktlærer på vg1. Oppfølgingsintervjuet med denne læreren ble gjennomført via Teams og tok om lag en halv time. Også denne gangen gjorde vi hvert vårt opptak med diktafonappen.

Skole 2 hadde gitt oss ganske mange konkrete data i gruppeintervjuet, så vi valgte å ikke kontakte dem for oppfølgingsintervju. Ved skole 1 og 2 hadde lærerne dessuten et nært samarbeid, og de underviste på programområder som hadde mye samarbeid og andre fellestrekk. Ved skole 3 intervjuet vi to programfaglærere på vg1 som hadde lite samarbeid i det daglige, og vi mente nye intervju med dem ville gi en større bredde i svarene. Vi bestemte oss derfor for å gjennomføre hvert vårt intervju med disse lærerne parallelt. Intervjuene varte i ca. 30 minutter, og vi brukte diktafonappen til opptak også her.

### 3.4. Databehandling og analyse

En viktig del av arbeidet med innsamling, behandling og analyse av dataene har vært skriving. Ifølge Nilssen (2021) kan man skille mellom en kreativ og en kritisk skriveprosess, eller *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving*. Presentasjonsskrivinga er det Nilssen kaller kritisk skriving, og denne brukes for å presentere stoff for en leser. Masteroppgaven er en form for kritisk presentasjonsskriving. Tenkeskrivinga er kreativ, uformell og utforskende. Formålet med den er å skrive ned og utforske ideer rundt et tema (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010). I tenkeskriving er prosessen den viktigste, og den er nyttig når man skal utvikle ideer og tanker rundt studien (Nilssen, 2021). Nilssen oppfordrer til tenkeskriving i forskerlogg og memoskriving, fordi det kan være et godt redskap i analyseprosessen og i den kritiske skrivinga senere.

### 3.4.1. Forskerlogg

Vi har brukt forskerlogg i form av notatbøker, supplert av Word-dokumenter lagret på sikker måte «i skyen» (OneNote). I notatene har vi skrevet ned umiddelbare tanker rundt intervjuer og aktuell litteratur, i tillegg til tips vi har fått under veiledningsmøter. Det å kunne gå tilbake og se på notatene har vært nyttig gjennom hele forskningsprosessen, og til god hjelp i arbeidet med den kritiske skrivinga i masteroppgaven. Post it-lapper og tankekart har dessuten vært flittig brukt, særlig i analysearbeidet.

### 3.4.2. Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene, satt vi igjen med et, etter vår målestokk, stort data-materiale i form av lydopptak. Transkribering av intervjuene fra lydfil til skrift, har flere hensikter. For det første gir den skriftlige strukturen en bedre oversikt over materialet, noe som gjør analysearbeidet enklere (Kvale & Brinkmann, 2021). Siden lydopptak i større grad gjør det mulig å identifisere deltakerne, kan ei skriftlig framstilling være med på å sikre anonymiteten til intervjudeltakerne. Som et ledd i dette har vi omtalt deltakerne med en kombinasjon av bokstaver og tall i de transkriberte tekstene. Bak kombinasjonene ligger en for oss logisk tanke, uten at de har en direkte tilknytning til personene eller skolene, slik at deltakerne ikke skal kunne identifiseres i det skriftlige materialet.

Transkribering er et tidkrevende arbeid, og tidsbruken avhenger av hvor snar den som transkriberer er til å skrive, men også kvaliteten på opptaket. Siden vi hadde hver våre opptak av intervjuene, kunne vi transkribere uavhengig av hverandre. Fordi tanke- og analyseprosessen ubevisst startet mens vi lyttet og skrev, var det viktig for oss at begge gikk inn i datamaterialet på denne måten.

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man skal transkribere, men før vi startet ble vi enige om å skrive ned alt som ble sagt, på bokmål, siden vi snakket med lærere med forskjellige dialekter og en felles stil ville være hensiktsmessig. I tillegg tok vi bare med pauser og småord som var viktige for sammenhengen, mest for å få med om deltakerne nølte eller måtte tenke seg om før de svarte. Vi tok også med kommentarer om latter, der det var viktig for forståelsen og notater vi hadde om kroppsspråk, der det var nyttig.

Bakgrunnsstøy eller utydelig uttale kan gjøre det vanskelig å få tak i alt som blir sagt, men den største utfordringen vår var at deltakerne ble ivrige og snakket i munnen på hverandre,

sånn at det var vanskelig å skille ut hva som ble sagt. Vi valgte å transkribere det første intervjuet før vi gjennomførte det neste, og det gjorde at vi ble oppmerksomme på utfordringene rundt dette, i tillegg til at vi fanget opp interessante ting som vi ønsket å følge opp i videre intervjuer. De samme kriteriene og arbeidsmåtene ble brukt for transkriberingen av oppfølgingsintervjuene, som for gruppeintervjuene.

### 3.4.3. Koding og kategorisering

Kategorisering, tolkning og analyse av datamaterialet kan gjøres på flere måter, men vi startet med å skrive ut de transkriberte gruppeintervjuene, med brede marger, for ha plass til å notere ned tanker og ideer vi fikk under gjennomlesing. For å finne svar på problemstillinga, hadde det enkleste vært å lete etter svarene allerede i den første gjennomlesinga, men å undersøke om vi fant forhåndsdefinerte begreper som kan knyttes til læringsmiljø i intervjumaterialet, ville vært det Nilssen (2021) kaller for ei deduktiv felle. Vi ønsket å nærme oss datamaterialet med ei mest mulig åpen holdning, selv om det er umulig å sette egen forforståelse helt til side.

Tilnærming ble å lese gjennom linje for linje i datamaterialet og streke under interessante og meningsfulle utsagn, samtidig som vi skrev kommentarer til det vi leste. Denne prosessen kalles gjerne åpen koding, og etterfølges av aksial koding, der «kodene må grupperes i temaer, dimensjoner eller kategorier for at datamengden skal bli håndterlig» (Nilssen, 2021, s. 79). Etter den åpne kodinga og de første forsøkene på aksial koding satt vi igjen med koder som *sette gruppa, bygge mennesker, relasjoner, bli kjent, bevisst bruk av lærere og informasjon om elever*. Vi oppdaget imidlertid at materialet vi satt med var nokså generelt, og behovet for å utdype noe av det som ble sagt, meldte seg. Dette førte til tre oppfølgingsintervjuer, slik de er beskrevet tidligere, med fokus på oppstarten for vg1.

Etter oppfølgingsintervjuene gikk vi gjennom alt materialet på nytt, for å finne koder relatert til oppstarten på vg1 og utvikling av læringsmiljø. De nye kodene skrev vi deretter på Post it-lapper, med forskjellig farge på skrifta. Lærerne/skolene fikk hver sin farge, så vi kunne holde rede på hvem som hadde sagt hva, og lappene ble sortert i kategorier og plassert på plakater. Vi endte til slutt opp med 6 kategorier: *Trenger læreren informasjon om elevene – og hvorfor?, Lærerrollen, Organisering, Rammefaktorer, Bli kjent og bygge relasjoner og Trygghet*. Gjennom selektiv koding fram til fire hovedkategorier; *Kjennskap til den enkelte eleven, Struktur og rammer, Relasjonsbygging og Motivasjon og læring*, der alle er relatert til det som i selektiv koding kalles *kjernekategori* Læringsmiljø (Nilssen, 2021). Med disse

kategoriene på plass leste vi gjennom intervjuene på nytt og skrev ned alle sitatene knyttet til de kategoriene vi hadde bestemt oss for. I denne prosessen ble en del sitater og koder forkastet, mens andre ble utdypet.

#### 3.4.4. Analyse

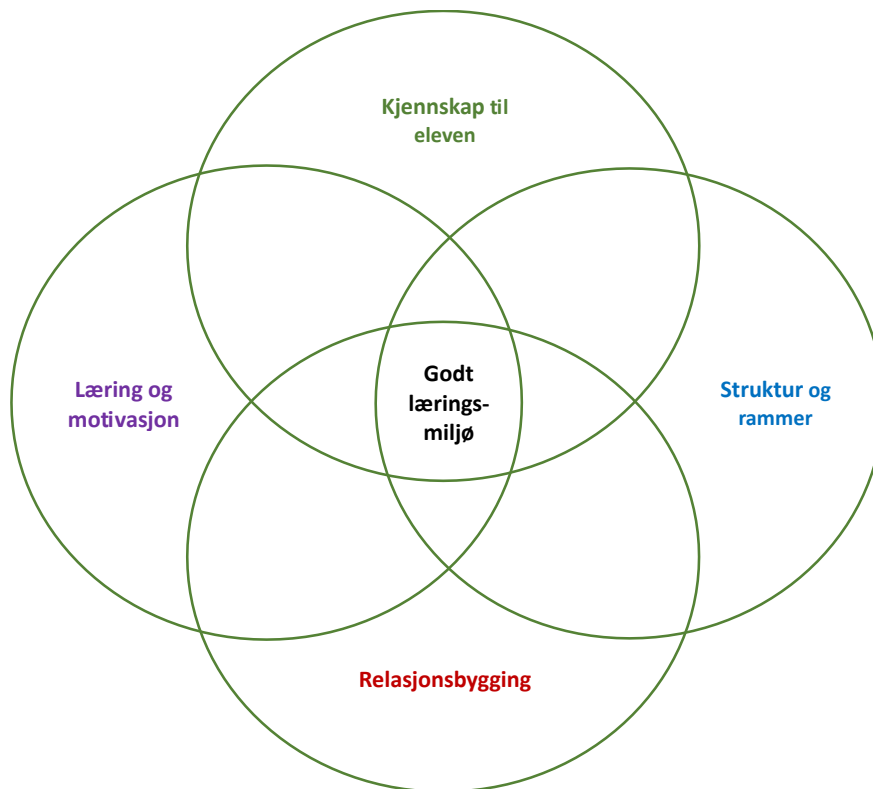
Fortolkningsarbeid er en kontinuerlig prosess der data bearbeides, og det kan være vanskelig å skille fortolkning og analyse fra hverandre (Brottveit, 2018). Etter transkribering, koding og kategorisering tok vi bruk tankekart for å visualisere og konkretisere tankene våre, og lete etter mønstre og sammenhenger i datamaterialet (Nilssen, 2021). Dette var til stor hjelp i arbeidet med å prøve å forstå og samle det som hørte sammen.

I utgangspunktet gikk vi inn i dette prosjektet med ei åpen, induktiv tilnærming, Selv om vi hadde en viss teoretisk ballast med oss inn i studien, tok vi ikke direkte utgangspunkt i teorier, men vi har oppdaget at tidligere erfaringer og kunnskap har preget måten vi har tilnærmet oss prosjektet. Siden vi hadde egen forforståelse med oss hele veien, og forventninger om hva vi kom til å finne, måtte vi ta flere runder med datamaterialet, for å undersøke hva lærerne faktisk sa om læringsmiljø, og ikke det vi trodde at de sa. Som vi har vært inne på, utfyller den induktive og deduktive forskninga hverandre, og man trenger både den undersøkende, åpne induktive tilnærminga, og den etterprøvbare forskningen, som ligger i den deduktive tilnærmingen, for å validere kjent kunnskap og komme fram til nye oppdagelser. Etter hvert som vi har arbeidet med fortolkning og analyse, har vi i større og større grad opplevd at vi har brukt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. For å forstå funnene våre og finne forbindelser mellom data og teori, har vi beveget oss frem og tilbake mellom å være undersøkende og etterprøvbare i tilnærminga. Dette kombinasjonen kalles abduktiv analyse (Anker, 2021). Denne prosessen og vekslingen mellom induktiv og deduktiv tilnærming har fulgt oss hele veien, og helt inn i presentasjonsskrivinga av funnene. For å forstå det helhetlige bildet av læringsmiljø, har vi vært nødt til å sammenligne funn og teorier knyttet til de ulike delene av bilde. Vi har beveget oss fra helhet til deler, tilbake til helhet, i den hermeneutiske spiralen.

Kjernekategoriene læringsmiljø kan sies å være kjernen der hovedkategoriene samles. *Kjennskap til den enkelte eleven, Struktur og rammer, Relasjonsbygging og Motivasjon og læring* er alle forhold som påvirker læringsmiljøet. Samtidig kan man ikke si at læringsmiljøet



påvirkes av struktur og rammer eller relasjoner alene, for de ulike faktorene påvirker også hverandre gjensidig. Slik danner læringsmiljøet et knutepunkt der vi finner de forholdene som har størst betydning for elevenes læring. I dette krysningspunktet ligger mulighetene for et godt læringsmiljø for alle elever. Disse sammenhengene har vi forsøkt å illustrere i figuren under.



*Figur 2 - Sammenhengen mellom hovedkategoriene*

### 3.5. Studiens kvalitet

For å diskutere de vanlige kvalitetsindikatorerne for forskning, brukes det ulike begreper. Vi har valgt å bruke begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Ifølge Brottveit (2018, s. 144) er det nødvendig å «vurdere både datainnsamlingsmetode(r), måten datamaterialet er bearbeidet og fremstilt på, egne fortolkningsmåter, hvordan man har analysert og drøftet undersøkelsens tema og problemstillinger, og sist, men ikke minst, hva man baserer sine konklusjoner og «resultater» på».

### 3.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og nøyaktighet gjennom alle faser i forskningsprosessen. Hvordan man henter inn og bearbeider data har betydning for reliabiliteten, men også analyser, tolkninger og fremstilling av data. Vi må vurdere om det skjer ting underveis i prosessen som vil kunne påvirke svarene eller være med å svekke datamaterialet og det videre arbeidet med fortolkning og analyse (Brottveit, 2018).

Vi brukte to mobiltelefoner under intervjuene for å sikre oss et lydopptak med god kvalitet, og kunne i etterkant høre på hverandres opptak hvis vi var usikre på hva som ble sagt. I tillegg fikk vi oversikt over hvem som sa hva ved at vi gjenkjente stemmene til personene som vi intervjuet. Brottveit (2018) påpeker viktigheten av å forsikre seg om at en har god lyd kvalitet på opptaket, at vi transkriberer på en pålitelig måte og framstiller det som informantene faktisk har sagt.

Vi har valgt å intervju sju lærere fra tre forskjellige skoler og på ulike programområder innenfor naturbruk. Dette har gitt oss et mangfold av erfaringer og tanker rundt temaet. Spørsmålene vi stilte i intervjuet ble forsøkt gjort tydelige og forståelige og formulert på en måte som ikke skulle påvirke svarene til forskningsdeltakerne.

Vi har forsøkt å gjøre studien vår transparent, og vært åpne rundt vår forforståelse og hvilken bakgrunn vi har. Beskrivelsen av framgangsmåten er åpen og detaljert og gir leseren en god mulighet til å vurdere kvaliteten på forskningen, slik Brottveit (2018) påpeker viktigheten av. I analysearbeidet har vi også gjort en beskrivelse av framgangsmåte og hvordan vi kom fram til hovedfunnene våre for at dette skal være synlig for leseren. Nilssen (2021, s. 141) påpeker hvor viktig det er å «vise tilstrekkelig med data fra materialet til å underbygge slik at leseren kan vurdere tolkningen og slutningen som er gjort».

### 3.5.2. Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke, altså studiens gyldighet. I kvalitativ forskning handler validitet om i hvilken grad et intervju faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å studere. Ved å ta i bruk testintervju fikk vi testet om tema og spørsmål var hensiktsmessige for å få svar på problemstillingen, og vi fikk øvet på selve intervjusituasjonen. Vi hadde

bestemt oss for å bruke diktafonappen fra Nettskjema til opptak, og testintervjuet gav oss mulighet til å prøve ut det tekniske, slik at vi ble tryggere på bruken.

I vår studie ble validiteten styrket ved at vi gjennomførte flere intervjuer på flere ulike skoler. Vi hadde i tillegg oppfølgingsintervju for å rydde opp i uklarheter og få så detaljerte og varierte beskrivelser som mulig. Vi har også valgt å ha med en god del sitater som er med på å synliggjøre hva forskningsdeltakerne faktisk har uttalt. Kvale & Brinkman (2021) sier at man gjerne kan redigere intervjuene slik at de blir lesbare, samtidig som man beskytter intervjupersonenes konfidensialitet. Noen av sitatene har vi endret på den måten at pauser, utrop, dialektord osv. er tatt bort for at det skal bli enklere å lese, men uten at meningen er endret. Vi har hele tiden notert ned sidetall på sitater vi har brukt, for å kunne gå tilbake i den transkriberte teksten for å sjekke at sitatet ikke ble brukt i en annen mening enn det var tiltenkt. I tillegg har vi gjort spørsmålsformuleringen synlig gjennom å legge ved intervjuguiden.

En beskrivelse av hvem vi er og at vi har en nærhet til det fenomenet som vi har studert, er også tatt med under kap. 3.1.2 Hermeneutikk. Det er med på å gi leserne mulighet til å vurdere om dette kan ha påvirket tolkningen av de data vi har samlet inn.

### 3.5.3. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene primært er interessante i lokal sammenheng eller om de lar seg overføre til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Vi har konsentrert oss om å intervju yrkesfaglærere som jobber i videregående skole og på naturbruk. Det er deres erfaringer og tanker vi har fått fortalt, og dette vil først og fremst ha en gyldighet i forhold til deres oppfattelse av virkeligheten. Dette er ikke nødvendigvis overførbart til andre lærere som jobber i skolen.

Mange forskere stiller spørsmål ved hvorfor generalisering er nødvendig og vektlegger heller kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2021). I vår forskning har vi intervjuet for få personer til at vi kan generalisere. Resultatene forteller oss noe om forskningsdeltakernes personlige erfaringer og synspunkter. Målet vårt har derfor vært å komme med forslag til hvordan etablering av et godt læringsmiljø i starten av skoleåret kan gjøres i praksis, og gjennom det være et «tenkeredskap» for andre og en mulig inspirasjon til lærere der ute.

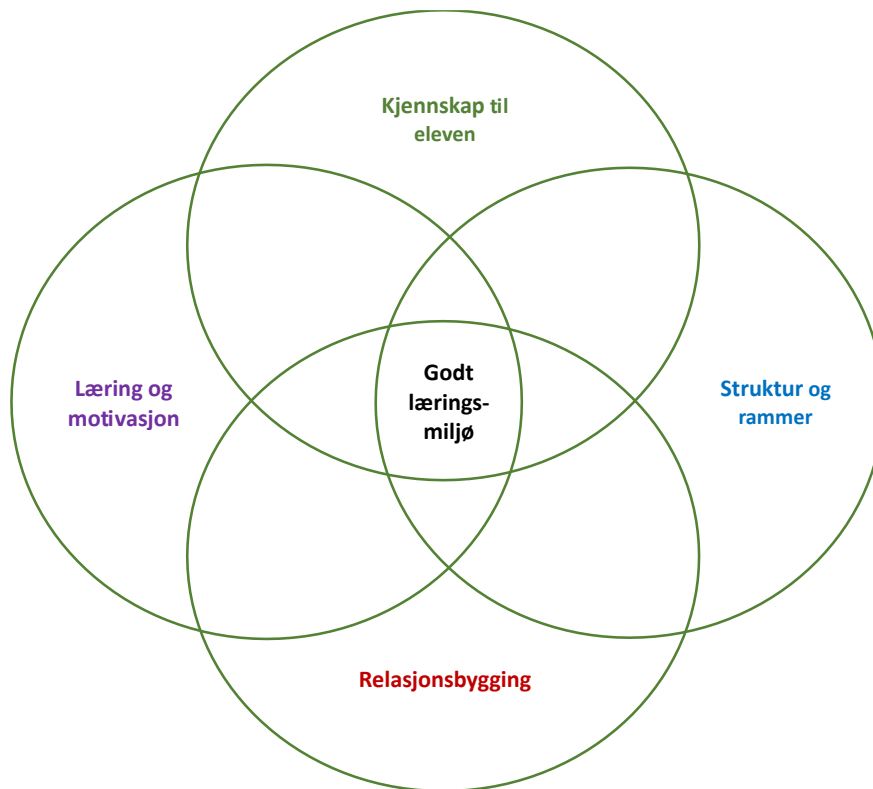
#### 3.5.4. Ethiske refleksjoner

I Norge har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ansvaret med «å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer» (NESH, 2021). Informert samtykke til å delta i forskningsprosjektet er ifølge NESH (2021) et forskningsetisk hovedprinsipp. Vi tok kontakt med lærerne vi ønsket å intervju på telefon. Deretter sendte vi dem samtykkeskjema på epost. I samtykkeskjemaet ble det informert om forskningsprosjektets formål, mulige risikoer og fordeler med å delta, retten til å trekke seg ut av undersøkelsen, og at det er frivillig å delta. Forskningsdeltakerne har samtykket til å delta ved å signere skjemaet.

Prosjektet ble også meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med en beskrivelse av hvordan vi kom til å behandle personopplysningene (se vedlegg 7.1). Private data som identifiserer deltakerne eller skolene som er med i undersøkelsen er blitt behandlet konfidensielt for å beskytte deltakerne. Vi har vurdert risikoen for at deltakerne framstilles på en uheldig måte i prosjektet vårt som liten, og vi har vært bevisst på hvordan vi har presentert resultatene av undersøkelsen. Den anonymiteten vi har gitt deltakerne våre, vil samtidig ta fra dem muligheten til å bli stilt i et positivt lys. Vi har derimot ikke kommet borti at deltakerne vil krediteres med navn (Kvale & Brinkmann, 2021).

## 4.0. Resultater

Dette kapittelet omhandler resultatene av studien som er relevante for problemstillinga. Godt læringsmiljø er det fenomenet som vi har tatt for oss og vi presenterer her hovedfunnene eller med andre ord de fire hovedkategoriene som vi har kommet fram til. I figuren fra analysearbeidet har vi skissert hvordan vi mener godt læringsmiljø henger sammen med hovedkategoriene.



Figur 2 – Sammenhengen mellom hovedkategoriene

Tabellen under viser hovedkategoriene med tilhørende underpunkter, slik de presenteres videre i kapittelet: *Kjennskap til den enkelte eleven*, *Struktur og rammer*, *Relasjonsbygging* og *Motivasjon og læring*.

<b>Hovedkategorier:</b>			
<b>Kjennskap til den enkelte eleven</b>	<b>Struktur og rammer</b>	<b>Relasjonsbygging</b>	<b>Læring og motivasjon</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Overgang fra ungdomsskole til videregående</li> <li>○ Ulike måter å bli kjent med elevene på</li> <li>○ Foreldre og hjemmesituasjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Struktur og rammer lærerne jobber innenfor</li> <li>○ Struktur og rammer lærerne setter for elevene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lærer-elev</li> <li>○ Elev-elev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tilpasning og variasjon</li> <li>○ Praktiske og nyttige oppgaver</li> <li>○ Alternative læringsarenaer</li> </ul>

Figur 3 – Tabell over hovedkategorier med underpunkter

I de påfølgende underkapitlene tar vi for oss det lærerne ved de tre skolene har gitt uttrykk for i intervjuene og presenterer hovedfunnene for de fire hovedkategoriene. Første hovedfunn handler om viktigheten av å bli kjent med hver enkelt elev i starten av skoleåret på vg1. Andre

hovedfunn forteller om hvilke strukturer og rammer lærerne arbeider innenfor, og hvilke strukturer og rammer de setter for elevene. Tredje hovedfunn dreier seg om relasjonsbygging mellom lærer-elev og mellom elever. Til slutt har vi fjerde hovedfunn som handler om læring og motivasjon. Her gir lærerne uttrykk for sine erfaringer med hva som motiverer elevene til læring. Siden godt læringsmiljø er det overordnede temaet i studien, vil vi likevel presentere noen av betraktningene lærerne hadde rundt dette, før vi går over til hovedkategoriene.

#### 4.1. Hva lærerne legger i et godt læringsmiljø

Lærerne er enige om at et godt læringsmiljø innebærer at elevene føler seg ønsket og velkommen. Gode relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere, i tillegg til trygghet i miljøet, kjennetegner ifølge lærerne gode klassemiljø, og dette må være på plass for at elevene skal kunne ta til seg kunnskap. På spørsmål om hva lærerne ellers legger i begrepet godt læringsmiljø, sier én av dem:

*Det er jo en plass, et miljø der man kan ta til seg kunnskap og ha god læring.*

For at elevene skal kunne ta til seg kunnskap, er lærerne enige om at det må være arbeidsro. Tydelig struktur og oversikt er en måte å skape gode arbeidsforhold på, og elevene må vite hva som skal foregå og oppleve at undervisninga er relevant, for at de skal bli motivert for skolearbeidet.

Lærerne mener dessuten at deres egen motivasjon og entusiasme har betydning for elevenes læringsmiljø. Det å holde seg faglig oppdatert og følge med på utviklinga i næringa fremheves av samtlige. Oppdatert utstyr og teknologisk utvikling virker motiverende, og inspirasjon fra andre som jobber med det samme er også positivt. En av lærerne forteller:

*Når jeg har vært borte ei helg og møtt andre folk, så er jeg mer motivert når jeg kommer tilbake. Og kanskje har jeg litt mer pådriv når jeg kommer tilbake, og det setter elevene pris på.*

Dersom de ikke følger med i det som foregår i næringa, mener en av lærerne at:

*Det er lett å gå i sin egen boble og kjøre det samme opplegget år etter år og aldri komme på noe nytt.*

For å kunne gi elevene ei oppdatert undervisning, mener derfor lærerne at de har behov å utvikle seg faglig.

## 4.2. Kjennskap til den enkelte eleven

I dette kapitlet tar vi for oss hovedkategori 1, som handler om hva lærerne peker på som viktig for å bli kjent med elevene som starter på vg1. Den første delen handler om informasjonsflyten mellom ungdomsskolen og videregående skole. Her har lærerne ulike erfaringer med hvilke informasjonskanaler som brukes, hvordan disse blir brukt og hvor stor nytteverdi de mener informasjonen har. Etterpå går vi over til å presentere ulike måter lærerne blir kjent med elevene som begynner på vg1 på, og til slutt sier vi noe om hjemmesituasjonen til elevene og hvilken betydning det har for læringsmiljøet.

### 4.2.1. Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

Det varierer hvor mye informasjon lærerne på de ulike skolene får om elevene før de starter på vg1. På to av skolene som vi besøkte, la de stor vekt på å hente inn og formidle tilgjengelig informasjon fra ungdomsskolen ved å delta på overføringsmøter med ungdomsskolen og samtidig snakke med foreldrene. Den informasjonen brukte de så aktivt for å få en så god overgang som mulig for elevene. I tillegg har de oppstartsmøter på skolen, med miljøteamet og andre fagfolk. Da ser de på overføringspapirene og drøfter hvordan de kan best legge til rette for den enkelte eleven. Dette blir sett på som viktige møter for å bli kjent med eleven og danne seg et inntrykk helt i starten av skoleåret. En av lærerne forteller det slik:

*Så ser jeg på historikken, og så snakker jeg med eleven og tar tak i litt av det som er funnet ut. Så kan vi ha et lite øye med dem som har noen utfordringer, eller de som kommer fra andre land, de som har opplevd traumer, eller dem som opponerer imot ledere eller ser annerledes på kvinner, eller ... ja, det er jo forskjellige ting.*

Denne læreren gir uttrykk for at han ønsker å finne ut hva som kan ligge bak elevenes utfordringer. De har hele spektret av elever, og det er viktig å kjenne til historikken til elevene, samtidig som han gir uttrykk for at han trenger å danne seg et eget bilde av eleven.

*... for eleven er ikke sin historikk. [...] Vi må ikke stigmatisere noen. Sånn ER du, liksom, og da ER du sånn både det her skoleåret og det neste året.*

Samme lærer sier videre at det er viktig å være oppmerksom på at den oppfatningen man danner seg av hver enkelt elev ikke alltid trenger å stemme. Ut fra informasjonen de har fått på forhånd kan førsteinntrykket være gjenkjennbart – for enkelte elever. Likevel stemmer det ikke alltid, og det kan skje mye med en ungdom på de årene eleven går på videregående, fordi det er utvikling hele tida.

Flere av lærerne mener det er viktig å snakke med foreldrene til elevene i starten av skoleåret. Det er ikke alt som kommer fram på overføringsdokumentene og i overføringsmøtene, så da kan en telefon hjem til foreldrene eller et foreldremøte i starten av skoleåret være verdifullt. På en av de andre skolene opplever lærerne at den informasjonen som de får om elevene, noen ganger kan være vanskelig å håndtere og noen ganger unødvendig.

*Men sånn helt personlig, så synes jeg det er litt vanskelig å få all den informasjonen, fordi jeg føler veldig mange av dem trives så mye bedre på en praktisk rettet naturbruksskole, enn det de har gjort på en teoribasert ungdomsskole, at mange av dem har ikke de problemene lenger, som de har hatt før.*

Ved en tredje skole forteller lærerne at de mottar svært lite informasjon om elevene når de kommer fra ungdomsskolen. Dette er en skole hvor det kommer elever fra hele landet og mange ulike ungdomsskoler, og informasjonsflyten mellom ungdomsskolen og videregående er preget av det. Informasjonsflyten innad på skolen mener de også kunne ha vært bedre, og lærerne må spørre og søke opp informasjon om elevene.

#### 4.2.2. Ulike måter å bli kjent med eleven som begynner på yrkesfag.

Samtlige lærere benytter seg av ulike metoder for å bli kjent med elevene når de starter på vg1. De starter ofte med et skjema som elevene skal fylle ut om seg selv, som et utgangspunkt for en en-til-en samtale senere. For noen elever er det enklere å skrive ned det de tenker på, og det kan være lettere å være åpen på papir. Her skriver ofte elevene ned det som de tenker er greit at lærer kjenner til, som for eksempel lese- og skrivevansker, konsentrasjonsvansker,



allergier og liknende. I tillegg får læreren dem til å skrive ned hvilke forventninger de har til skoleåret og det å gå på naturbruk. Dette gjør at de må reflektere over en del spørsmål som er nyttige å få svar på i starten av skoleåret. En av lærerne som benytter et slikt skjema sier dette:

*Så kan jeg sitte og lese igjennom det og studere det litt. Da har de jo skrevet det ned på papiret hvordan de ønsker å ha det, hvordan de ønsker å være selv og hva de ønsker skoleåret skal bringe. Dette er nyttig for dem og for meg.*

Ved en av skolene har de positive erfaringer med et eget miljøteam som består av spesialpedagoger, helsesykepleier, kommunepsykolog, karriereveileder m.fl. Dette teamet snakker med elevene og følger dem opp, men teamet holder også lærerne oppdatert på det som skjer rundt elevene. Teamet bruker en mobilapp der elevene kan bestille time hos den de ønsker å snakke med, eller så de kan ringe eller sende en SMS direkte. Kontaktlærer kan også være behjelpelig med å bestille time til eleven, avhengig av situasjonen. En annen lærer velger en annen framgangsmåte og forteller dette:

*I stedet for å sende eleven min til miljøteamet, så har jeg noen ganger gått dit sjøl og fått faglig påfyll, og så gått tilbake til eleven. De har en annen tillit til oss lærere. Det å være lærer i dag gjør at du får dem tett innpå deg. [...] Så da har jeg heller valgt å hente med meg kunnskap i fra dem og gått tilbake. For det er meg de kommer til!*

Når jeg spør om ikke dette tar mye av tiden hans, sier han:

*... jeg tar meg ikke tida, for jeg tenker at det er den viktigste delen av jobben min.*

En annen lærer forteller at det er kort vei til ledelsen, spesialpedagog og sosiallærer ved skolen hvis han har lyst til å snakke om tilrettelegging for enkeltelever. De kommer da med tips til hva som kan gjøres og inviterer gjerne eleven til samtale. Han forteller at det i mange tilfeller ikke holder kalle inn eleven til møte, men man må ta seg tid til å vise hvor han skal gå. Ellers kan det være at de velger å ikke møte opp.

### 4.2.3. Foreldre og hjemmesituasjon.

Kjennskap til elevenes hjemmesituasjon kan være nødvendig hvis man skal forstå hva som opptar dem. Dette forteller en av lærerne som jobber på en skole hvor de fleste elevene har flyttet hjemmefra og bor på skolens internat. Elevene har flyttet fra foreldre, søsken og venner. Kanskje har de også flytta fra hesten sin som de ofte har en *voldsom relasjon* til. Læreren mener derfor det er nødvendig å kjenne til hvordan de har det på hjemmefronten og det er en viktig og nødvendig del av det å bli kjent med eleven. I starten går elevene mest og tenker på dem som er hjemme og trenger å få pratet om det. Denne læreren går rundt i stallen og prater med elevene mens de arbeider og sier dette i intervjuet:

*Og så er det er jo litt morsomt for man vil jo at elevene skal være til stede HER, i det som skjer HER på skolen og i undervisninga her. Men jeg tror at for at de skal kunne være til stede her så må vi kunne sette oss inn i deres situasjon hjemme, ikke sant?*

En av de andre lærerne vi intervjuet sier også at hvis det skjer vanskelige ting på hjemmefronten til elevene, og de ikke har mulighet til å være hjemme, har det svært mye å si for hvordan den eleven har det. Det kan for eksempel være foreldre som går fra hverandre etter at elevene har begynt på skolen. Da trenger de ofte noen å prate med. Om de ikke hadde fortalt læreren det, hadde det vært umulig for han å vite det, så han tar det som en tillitserklæring at de kommer til han i slike vanskelige situasjoner.

### 4.3. Struktur og rammer

I dette kapitlet tar vi for oss resultat knyttet til bruk av regler og rutiner, og hvordan dette påvirker læringsmiljøet. Vi har valgt å kalle kategorien struktur og rammer, siden vi mener det er dekkende, overordnede begreper. Kapitlet er delt inn i to underpunkter, der det første handler om strukturen og rammene lærerne jobber innenfor, mens det andre handler om de reglene og rammene lærerne setter for elevene.

#### 4.3.1. Struktur og rammer lærerne jobber innenfor.

Lærerne har en del rammer de arbeider innenfor, som påvirker måten de kan utføre jobben sin på. Dette kan være alt fra hvordan lærerne blir brukt på ulike trinn og klasser, til organisering av skoleåret.

To av skolene forteller om bevisst bruk av kontaktlærere. På begge skolene bruker de konsekvent yrkesfaglærere som kontaktlærere på vg1, fordi det er dem som har flest timer sammen med elevene i løpet av ei uke. Det fører også til at de har mulighet til å bli godt kjent med dem. På den ene av disse skolene er det ledelsen som bestemmer hvilke lærere som skal være kontaktlærere for de forskjellige klassene, og de har en klar tanke bak valgene. De ser an klassene og fordeler kvinnelige og mannlige lærere der hvor de tenker det kan være størst behov for dem. Ved den andre skolen er lærerne vi snakket med opptatt av å ha tydelige kontaktlærere på vg1.

*... det som fungerer best, det er å ha rett folk på vg1, og spesielt folk som kan sette grenser, - de lager faktisk grensene for hele skoleløpet.*

De ser på alle årene på videregående i sammenheng, og dette er en av grunnene til at de mener det er viktig å ha rett lærer på vg1.

*Vi må ha en som tør å sette gruppa på førsteåret. [...] Det bygger med seg hele veien.*

Lærerne ved denne skolen mener de har funnet en rød tråd i det hele, ved at de har en kontaktlærer som gjør denne viktige jobben på førsteåret. Å *sette gruppa* dreier seg om å være tydelige overfor elevene og ta kontakt med foreldrene når det er nødvendig. Hadde de ikke hatt en som gjorde denne viktige jobben på førsteåret, mener de at de ville ha fått trøbbel på andre- og tredjeåret. På vg1 kan det være litt mer arbeid med å være kontaktlærer, fordi man må ha kontakt med foreldre og være streng og tydelig, men det lønner seg å gjøre grundig arbeid fra start.

Vi spør dem om det ikke er mulig å bytte på hvem som skal være kontaktlærer, siden det kan være en krevende jobb, men da mener de hele poenget er borte. Hvis de hadde bytta på, så hadde de kanskje ikke hatt rett person på førsteåret. En av lærerne forteller at han ikke hadde

fungert like godt som kontaktlærer på vg1, fordi han ikke er like streng. Om han hadde hatt ansvaret for vg1-elevene, ville det også ha ført til andre grupper på vg2 og vg3.

En annen rammefaktor som påvirker arbeidsdagene til lærerne, er organiseringa av skoleåret. På en av skolene organiserer de skoleåret på naturbruk på en litt annen måte enn de andre programområdene. De tar hensyn til de variasjonene som ligger i årstidene, og har flest timer på høsten og våren når det er best forhold for å dra på turer. På vinteren har elevene færre programfagtimer og flere timer med fellesfag. I perioder er de på overnattingsturer hver uke, og da bruker lærerne hele døgnet sammen med elevene. Denne organiseringa kan være krevende, men likevel ser de på det som en stor fordel.

*Det fører til at vi har stor frihet til å gjøre det som vi til enhver tid mener egner seg best. Det er nok noen timer frivillig arbeid, men det er vi som tror på prosjektene, som gjennomfører dem.*

Lærerne mener også at det er viktig å ha faste opplegg gjennom året, fordi det gir en forutsigbarhet til dem som lærere, men også for elevene. Når ramma er lagt for hva som skal gjennomføres, til bestemte tider av året, kan de bruke tid på å forbedre og utvikle oppleggene.

*... man må tenke litt langt framover, egentlig, og tenke at hvis vi skal begynne med det her, så bør vi gjøre det til en fast ting. Sånn at man gjentar det og forbedrer og utvikler oppleggene.*

En siste ting lærerne trekker fram med tanke på organisering og hvordan det påvirker læringsmiljøet, er gruppe- og klassestørrelse.. Flere av lærerne peker på utfordringene med for store klasser, blant annet i forbindelse med tilpassing til den enkelte elev.

*... hvis jeg er lærer alene, og det er mange elever, så greier jeg ikke å være en-til-en-lærer og følge opp slik jeg bør.*

En av lærerne forteller at det kan være ganske mange elever som trenger tilrettelegging, og det er begrensa hvor mye han klarer å følge opp alene. Selv om klassene deles inn i mindre

grupper, kan det være utfordrende å gi hver enkelt elev det de trenger av oppmerksomhet og faglig oppfølging. Hele tida har han en følelse av å være i bakleksa på det han ønsker at elevene skulle ha fått. Lærerne gir uttrykk for at de ikke rekker over alle elevene hvis gruppene blir for store. Samtidig gir de uttrykk for at de setter pris på at det ikke er like mange elever i hver klasse på yrkesfag som i fellesfag. Klasser på 12-15 elever kan være delt i grupper på 6-8, og da blir det veldig oversiktlig, ifølge en lærer:

*... men hadde jeg hatt 26 elever framfor meg, så hadde jeg ikke hatt kapasitet til å kunne ha tilrettelagt det til hver enkelt.*

#### 4.3.2. Struktur og rammer lærerne setter for elevene.

Mens lærerne er avhengige av god organisering og andre rammer for å gjøre jobben sin, er de også opptatt av at elevene må forholde seg til de strukturene og rammene som ligger i regler, rutiner og forutsigbarhet. Arbeidsro er en av forutsetningene for å kunne ha et godt læringsmiljø, og lærerne mener tydelige regler kan føre til ro i klasserommet. Alle lærerne forteller at de har noen grunnleggende og felles regler i klassene, og at disse må repeteres selv om de er på videregående. Det å legge fram noen felles regler som gjelder for alle, mener de fører til at det ikke blir noen forskjellsbehandling av elevene. Regler for mobilbruk, oppmøtetid og innleveringsfrister blir diskutert både med elevene og i klasselærerråd. Samtidig kommer det fram at det ikke er alle lærerne som har det samme forholdet til disse reglene. Noen kjører ei slakkere linje, mens andre er strengere. Lærerne vi snakket med, forteller imidlertid at:

*... alle på hele avdelinga har vært med og satt standarden: Hvordan skal vi ha det? Hva godtar vi? Hva godtar vi ikke?*

I starten er det bedre å være streng og heller slippe opp litt, enn å være for mild. *Supertydelige* regler som man forholder seg til og håndhever, er nødvendig. Selv om elevene synes de er strenge, mener lærerne at det må være sånn fordi det blir enkelt for elevene når de vet hva de skal forholde seg til.

*Om du er kjempestreng eller kjempesnill, det tror jeg ikke er så viktig. Tror det er viktigere for en ungdom å vite «Hvor har jeg deg hen?»*

Tydelige regler og håndhevelse av disse, fremheves som viktig. En vanlig måte å håndheve reglene på, er å sette anmerkninger om de blir brutt. En av lærerne mener at hvis anmerkingsverktøyet brukes for mye, vil det miste virkninga. I forståelse med elevene har han begynt å skrive opp navnene på de elevene som trenger en advarsel, på tavla. Når de ser navnet sitt der, vet de at neste reaksjon fra læreren vil bli ei anmerkning i systemet, og det får elevene til å endre atferd.

En av de andre lærerne legger vekt på å begynne med å gå gjennom rutiner og rammer, mest på HMS, før hun sier litt om hvordan hun ønsker å ha det. Etterpå får elevene komme med forslag og innspill. Videre trekker hun fram en regel hun mener er viktigere enn alle andre.

*Den beste regelen vi har er at alle skal si hei til hverandre når de er i stallen.*

Denne regelen kan være vanskelig å gjennomføre, særlig for de elevene som er sjenerte. De synes gjerne det er vanskelig å si hei til alle, men til læreren hilser de stort sett alltid. Hvis de ikke gjør det, hilser læreren først, og da svarer de alltid tilbake. Samtidig kan læreren bruke denne regelen til å lodde stemninga eller finne ut hvilket humør elevene er i.

*Hvis de kommer inn, og jeg ser at de er litt sånn fjern en dag, så sier jeg alltid sånn: «Hei, Pia!» Så ser jeg hvilken reaksjon jeg får, om de tar det positivt eller om de virkelig har en kjip dag.*

Kravet til å hilse og måten eleven svarer på, gjør at læreren kan finne ut hvordan eleven har det. Forutsetningen for dette er at lærer og elev har en god relasjon i bunnen.

På en av de andre skolene, er de opptatt av at elevene må få uttale seg om regler og rutiner. Helt i starten av skoleåret mener en av lærerne at det er viktig å få en felles enighet med elevene om hva som er riktig oppførsel i et klasserom.

*De må være med på å reflektere over det og sette noen regler på det, det tror jeg fungerer bra, sånn helt i starten.*

Det er viktig å sette tydelige regler fra skolestart, og en av lærerne vi snakket med gir uttrykk for at det kan være enklere å sette regler for vg1-elevne enn for dem som er eldre. Om det skilr ut, er det viktig å se det og ta tak i det tidlig nok. Da går det an å hente dem inn igjen ganske raskt.

*Ikke vent til våren når de nesten er ferdig med året. Du MÅ ta det der og da.*

I tillegg til tydelige regler, er det å stille krav til elevne noe lærerne påpeker. Dette handler også i stor grad om respekt.

*Respekt for medelever, respekt for fellesfaglærere, respekt for tid, for utstyr, for ikke å komme for seint, og at folk må vente på deg.*

Lærerne forteller at respekt er viktig på så mange plan. De er mye ute i naturen på tur, eller i praktisk arbeid, og da handler det om at elevne må ha respekt for sikkerhet, at de tar den på alvor. I tillegg er lærerne avhengige av at de kan stole på dem de har med seg, og at det må være en gjensidig respekt mellom lærer og elev.

Forutsigbarheten som ligger i tydelige beskjeder, er ifølge lærerne like viktig som tydelige regler. Alle lærerne er opptatt av å gi elevne informasjon om hva som skal foregå i undervisninga, for at elevne skal ha noe å forholde seg til. En av lærerne forteller at han pleier å legge ut en plan på fredag før han avslutter uka, eller på søndagen. Det er ikke alltid den er helt spikra, men han legger den uansett ut, så elevne i hvert fall har en anelse om hva som kommer til å skje. På en av de andre skolene sender læreren ut en detaljert ukeplan hver mandag over hva som skal skje, mens den tredje skolen alltid har første time på mandag med elevne.

*Den er veldig, veldig bra, den der førstetimen.*

Da gis beskjeder om det som skal skje, i tillegg til at de snakker om ting de har gjort. Lærerne her forteller på at det ikke er alltid elevne får med seg det som blir gitt av skriftlige beskjeder, men når de har en time til dette hver uke, går det inn på en annen måte.

## 4.4. Relasjonsbygging

Når lærerne skal beskrive hva de tenker er viktig å jobbe med for å få til et godt læringsmiljø, trekker samtlige inn relasjonsbygging som noe av det viktigste. En av lærerne beskriver dette slik:

*Med et godt læringsmiljø tenker jeg først og fremst på den relasjonen elevene har til oss lærere, men selvfølgelig også på å prøve å lage et godt miljø dem imellom.*

Lærerne begrunner viktigheten av en god relasjon på flere måter. Det ene er at en god relasjon vil gjøre det lettere å se på eleven hvis det er noe som plager dem. Trygghet og relasjon går litt hand i hand blir det også sagt, og trygghet er nødvendig for at man skal greie å tenke over hva man skal lære. En lærer trekker frem tillit begge veier som viktig, særlig fordi det jobbes med mye tungt og farlig utstyr i enkelte fag.

### 4.4.1. Relasjonsbygging lærer-elev

Videre forteller lærerne hvordan de jobber den første tiden for å etablere denne relasjonen. På alle skolene startet skoleåret med en oppstartstur for alle elevene på vg1 og deres lærere. På den ene skolen dreier det seg om dagstur, mens det på de andre to skolene blir det lagt opp til overnattingsturer. Dette blir gjort for å bli kjent, bygge relasjoner og skape den nødvendige tryggheten mellom elever, og mellom lærere og elever. Turene blir lagt opp slik at alle skal kunne klare og mestre dem. Lærerne sier også at det er lettere å bli kjent når man er på tur fordi elevene åpner seg fortere ute enn inne. De ønsker å bruke de mulighetene som naturbruk gir, for å dra elevene med ut i naturen, og lærerne har et bevisst forhold til hvilke fordeler dette medfører. Lærerne forteller det slik:

*På naturbruk har man en helt unik mulighet til å bli kjent med eleven. Er du sammen med elevene i tre døgn, så får du jo litt sånn annen kontakt. [...] De der kveldsgreiene er fantastisk bra for å bygge relasjoner. Om kvelden når det er litt mørkt, da kommer den gode samtalen.*

*Leirbål er liksom det eldste vi har for å samle mennesker. Jeg tror jo at det å være ute og sove ute kan være litt tøft, og da blir man litt knytta sammen med en felles utfordring.*



En annen lærer bruker bevisst mye tid i starten av skoleåret på å gå rundt å snakke med elevene mens de strigler hesten og gjør seg klar til ridning. Hun mener det er viktig å bli ordentlig kjent med elevene og vise interesse for hva de er opptatt av. Hun lar dem få fortelle om den hesten de har hjemme og hva som ellers opptar dem.

*... jeg bruker mye tid på det da ... går og spør og graver og viser interesse for dem.  
Det er det de har holdt på med før som er viktig for dem i starten, men etter hvert blir det mer og mer det de holder på med her på skolen*

En av lærerne gir uttrykk for at han er overrasket over den tilliten som han får hos elevene og at han opplever å bli en voksenperson inn i livene deres. Han mener at dette er forandret fra den tiden han selv gikk på skole. Lærerne oppfordrer også elevene til å ta kontakt hvis de har behov for det og flere lærere stiller seg positivt til at elevene ringer eller sender melding uansett når på døgnet det måtte være. Dette er for at elevene skal føle seg trygge og vite at de har noen å snakke med hvis det er behov.

*Jeg er kontaktlæreren, og her er mitt telefonnummer og send meg ei melding når som helst, også etter skoletid går fint. Og de ringer når de har problemer, altså.*

Lærerne forteller at de også får en del meldinger og henvendelser om ting som kan vente, og da gjør de nettopp det. De har noen felles digitale plattformer skolen bruker til beskjeder og lignende. Til å begynne med er lærerne ofte involvert i kommunikasjonen der, men etter hvert lar de elevene ordne opp mest mulig selv ved at de svarer hverandre, så langt det er mulig.

#### 4.4.2. Relasjonsbygging mellom elever

I tillegg til at relasjonsbygging er viktig mellom lærer og elever, handler det også om relasjoner mellom elever på vg1 og til de eldre elevene på skolen. Én av lærerne forteller hvordan han bruker oppstartsamtalet på høsten til å gjøre elevene oppmerksomme på viktigheten av å ha et godt klassemiljø og læringsmiljø. Han utfordrer hver enkelt elev ved å si:

*... at du er ansvarlig for 1/12 av klassemiljøet.*

I en klasse med 12 elever bevisstgjør han dem alle på at om de er opptatt av å ha det bra i klasserommet og trives, så må de også behandle de andre sånn som de vil bli behandlet selv.

En lærer på programfag heste- og dyrefag forteller hva hun finner på i starten av skoleåret for å etablere en relasjon mellom vg1 og de eldre elevene:

*Vi har jo hatt sånn kosekveld i stallkroa hvor vi spiser kveldsmat med vg1 og vg2 og noen ganger vg3. Sånn at de blir kjent da. [...] For blir de ikke trygge på vg2 og vg3, så blir det ikke trygt å gå i stallen.*

Hun planlegger det slik at vg2-elevene står ansvarlig for opplegget denne kvelden, for da blir de samtidig litt ansvarlig for at vg1 skal trives. I tillegg har hun prøvd ut fadderordning hvor alle vg1-elevene får en fadder som går på vg2. Da har den ferske eleven en å forholde seg til helt fra start og blir i alle fall trygg på en vg2-elev. Hennes erfaringer er at dette fungerer veldig godt helt i starten av skoleåret, men at det faller bort etter hvert.

Denne læreren benytter noen ganger de elevene som har mest erfaring med hest til å hjelpe dem som kan minst. De som ikke har holdt på så mye kan noen ganger føle litt prestasjonsangst overfor dem som har holdt på lenge, og hun forteller at hun må få de flinkeste til å tenke over hvordan de fremstår. De kan ikke bare buse på og ta som en selvfølge at de andre kan.

*Jeg bruker å minne dem på at ALLE har vært nybegynnere.*

Samtidig er læreren opptatt av at de flinkeste elevene må få utvikle seg sammen med andre på samme nivå, for at de skal bli holdt tilbake. På grunn av dette er hun også tilhenger av å nivådele undervisninga innimellom.

På en av skolene legger lærerne opp til en felles overnattingstur over tre dager hvor alle elevene på naturbruk og flere lærere er med. Denne turen har flere funksjoner hvor blant annet

elevene på vg2 og vg3 har ansvaret for opplæring av vg1 når det kommer til sikkerhet.

Lærerne beskriver turen på denne måten:

*Førsteårselevene blir så kurset av vg2 og vg3 elever, som er vertskap. Det er med på å trygge innskolinga for de nye elevene.*

De har gjort dette til et fast opplegg som gjentas hvert år, slik at det er forutsigbart for alle. Fordelen med dette opplegget er at vg2 og vg3 vet hvordan det er å være ny elev ved skolen og hvor viktig det er å bli inkludert. Det settes av mye tid på kvelden til relasjonsbygging, og opplevelsen av å høre til og være en del av fellesskapet i klassen, påvirker også motivasjonen. Det sosiale miljøet i klassen, gjennom relasjoner og vennskap i elevgruppa, har betydning for hvor godt læringsmiljøet kan bli.

Noe av det en av lærerne synes er mest utfordrende med tanke på læringsmiljø, er at elevene er så forskjellige sosialt sett. Det er noen som er veldig stille, mens andre hevder seg over de andre. De vil synes, være best og være mest populær, og det er viktigere for noen enn selve læringsmiljøet og hesteinteressen. De har et voldsomt behov for å bli godt likt, og det er så mange ikke-faglige ting som opptar dem at de står i fare for å falle av lasset. Det kan være elever som har vært vant til å være populære og akseptert, men så kommer de på videregående, og da klarer de ikke å hevde seg faglig. Da merker læreren det veldig godt på hvordan de oppfører seg mot hverandre og hvilken sosial status de har i klassen.

*... men det er ikke farlig om de vil hevde seg faglig, det er bare positivt. De som er faglig flinke har ikke nødvendigvis den sosiale statusen, hvis du skjønner.*

Lærerne mener at gruppestørrelsen har betydning for både klasse- og læringsmiljø. En av dem merker stor forskjell på når han er sammen med sine 11 kontaktelever, i motsetning til når hele gruppa på 23 er samla. Han mener det går utover samhold og kontakt, noe som igjen påvirker både det faglige og sosiale. En av de andre lærerne hevder at det alltid er en fordel å være minst mulig elever, og han trekker særlig fram mulighetene som ligger i å dele opp klassen i mindre grupper. En klasse vil alltid bestå av forskjellige typer elever, der noen er glade i å ta ordet og rekke opp hånda, mens andre trekker seg tilbake og er stille. Denne læreren mener man må dele opp klassen bevisst i grupper.

*... så gir man noen andre en mulighet Når du fjerner de elevene som tar mest plass, så blir det mer rom til de andre.*

Likevel er det flere lærere som også sier at de gjerne kunne ha hatt større klasser, fordi det kan være krevende med for få elever. Hvis klassene er for små, kan det nesten bli litt ubekvem. En av lærerne mener det kan være fint å ha få elever, slik at han kan følge opp hver enkelt tett, men at det kommer an på elevgruppa. I små klasser der elevene er stille, blir det ekstra krevende.

*... det kan også bli så små forhold at det kolliderer litt i seg sjøl.*

Han forteller at klassen han har i år var slik i starten. Det har vært nødvendig å bruke mye tid på å bygge opp gruppa, for å få det trygge miljøet som er nødvendig for at læringsmiljøet skal bli godt. I starten var det verste å tørre å la det være stille, men etter hvert har det fungert bra.

## 4.5. Motivasjon og læring

På alle skolene jobbes det i starten av skoleåret med læringsaktiviteter som både skal trigge nysgjerrighet og lærelyst, og som gir muligheter for å bygge relasjoner. En lærer peker på at en av de viktigste oppgavene i skolen er å tilrettelegge for læring og da må man jobbe med menneskelige relasjoner for å få til det. En av lærerne beskriver et godt læringsmiljø som et sted hvor du greier å «fange» elevens oppmerksomhet.

*Et godt læringsmiljø er der du får tillit begge veiene, elev og lærer og at du greier å fange elevene på et vis.*

### 4.5.1. Alternative læringsarenaer

Alle tre skolene legger opp til ulike former for turer med ulik varighet og lengde i den første og/eller andre uka etter skolestart. Disse turene har flere funksjoner som det å gjøre elevene kjent på det stedet skolen ligger, bli kjent med bedrifter som skolen samarbeider med eller det å få opplæring i grunnleggende sikkerhet. En av lærerne på programområdet fiske og fangst gir følgende beskrivelse:

*Vi bruker å ta en runde oppå «fjellet» og da får vi overblikk. Og da kan vi stå der og peke og se utover mot havet og på fiskeplassene som vi ser derfra og som vi skal*

*benytte oss av. Vi tar også en tur ned til havna. Da får vi rusle litt i lag og da er vi flere lærere på avdelinga som går og prater med elevene. Når vi kommer fram til havna forteller vi litt om bedriftene sin rolle og samarbeid med skolen. Det er litt viktig for turen har flere funksjoner.*

En annen metodikk som tas i bruk er å gi elevene en åpen praktisk oppgave helt i starten av skoleåret hvor det gis lite informasjon i forkant. Dette begrunnes blant annet med at elever som kommer fra ungdomskolen er så lite vant til praktiske åpne oppgaver og trenger å øve seg for å komme i et annet modus. Oppgaven som for eksempel kan være å lage en grønnsakhage, må elevene løse veldig selvstendig og blir derfor nødt til å samarbeide. Det gir lærer en fin mulighet til å observere og bli kjent med dem. Han ser blant annet på hvor de plasserer seg i gruppa, om de tar ledelsen og hvordan de skaffer seg informasjon.

#### 4.5.2. Tilpasning og variasjon

Alle lærerne gir uttrykk for at et godt læringsmiljø for alle avhenger av hvorvidt de klarer å tilpasse undervisninga til hver enkelt elev. Samtlige lærere synes tilpasset opplæring til alle kan være vanskelig, for:

*... man må jo tilrettelegge for enkeltelever i klassen, mens du har felles undervisning.*

Mangelen på tid til å følge opp hver enkelt elev er også noe av det som påpekes. En av lærerne skulle gjerne ha hatt mer tid til å snakke med elevene, særlig med de elevene som er passive i undervisninga. Av og til kan det være vanskelig å vite hva som ligger bak en stille atferd. Det kan være både faglige og sosiale utfordringer, men samtidig kan det, som læreren sier:

*... godt være noen av dem er i den alderen at de trenger bare tid og at det er litt utvikling.*

Hadde han hatt tid til å sette seg ned og pratet med disse elevene, kunne han i større og bedre grad ha funnet ut hva han kan gjøre for å få dem til å delta mer i undervisninga.

Den største utfordringa med tilpassing av opplæringa ser, ifølge lærerne, ut til å være elevenes ulike faglige nivå. En av lærerne peker på hvor viktig det er å ta hensyn til at elevene trenger ulike utfordringer. I praktiske fag der elevene har forskjellig utgangspunkt og kompetanse når de starter på videregående, er dette vesentlig.

*... de som har holdt på i mange år, - det er viktig at de får utfordringer med én gang og at det ikke går for tregt i starten.*

Ofte er det lettere å tilrettelegge for de elevene som trenger ekstra oppfølging, ved å ta ned tempoet og nivået på opplæringa, men det er nødvendig å differensiere undervisninga. De elevene som er helt ferske må få bruke god tid i starten for å komme i gang, samtidig som de elevene som trenger flere utfordringer må få det. Læreren forteller at det kan være en utfordring å balansere dette på en god måte, men at det er en viktig oppgave.

*... de som har holdt på mest må få lov til å komme seg videre, de også. Ellers så vil de automatisk bli holdt igjen.*

Det kan være en løsning å bruke dem som kan mest til å hjelpe dem som kan minst, som en ressurs for nybegynnerne, men utfordringa med det er at de som kan minst kan føle seg underlegne.

*... dem som ikke har holdt på så mye ... noen ganger kan de føle litt sånn prestasjonsangst overfor dem som har holdt på lenge. [...] Jeg bruker bare å minne dem på at ALLE har vært nybegynnere.*

Variasjon i undervisninga er også noe lærerne trekker fram i denne sammenhengen. Lærerne forteller om hvordan de forskjellige elevene tilnærmer seg fagene på ulik måte. For å treffe alle elevene bruker en av læreren en rekke læringsaktiviteter og hjelpemidler. Som eksempler trekker han fram gjennomgang av fagstoff på tavla, lesing og oppgaveløsning eller å se noe på skjerm.

*Jeg ser ofte på prøver at noen husker det vi har gått igjennom på tavla, og noen husker ingenting av det, men mye av det vi har sett på film, - så jeg tror undervisninga når elevene forskjellig.*

Samtidig mener denne læreren at varierte undervisningsmetoder påvirker læringsmiljøet positivt og det blir bedre arbeidsro i klassen. Når det stadig foregår nye ting, må elevene må følge med så de ikke mister sammenhengen. Det gjør at de blir mer skjerpet.

En av lærerne hevder at noe av det viktigste er å la elevene være med å utvikle hva de skal lære og at lærer skal være med å tilrettelegge for det. Han uttrykker det slik:

*Jeg tror at hovedgrunnen til at vi scorer høyt på elevundersøkelsen på vår skole er fordi vi har fokus på elevmedvirkning og har som utgangspunkt at jobben vår som lærere er å tilrettelegge for læring. Vi skal ikke diktere hva eleven skal lære.*

#### 4.5.3 Praktiske og relevante oppgaver som motiverer

Lærerne påpeker altså at elevene blir motiverte av praktiske og nyttige oppgaver.

Undervisninga må oppleves relevant, både der og da, og for framtidig yrke. Én av lærerne forteller at han ofte bruker relevante og aktuelle saker fra media i undervisninga. Da kjenner gjerne elevene til sakene fra før, og det gjør at det er lettere å koble ny kunnskap til det de kan fra før. I tillegg relaterer han lærestoffet til nærområdet der elevene kommer fra. På den måten blir undervisninga mer aktuell og gjenkjennbar for elevene.

*Fagstoffet må oppleves relevant for dem. Jeg prøver å finne noe er relevant fra det området de kommer fra og også i forhold til framtidig yrke som de har sett for seg.*

Andre elever motiveres av resultater og har mer motivasjon i å arbeide med fagstoff de vet blir aktuelt på en prøve, eller annet skolearbeid. Lærerne peker også på betydningen interessen for fag eller yrke har for motivasjonen.

Lærerne forteller også om elever som opplever overgangen fra grunnskolen til yrkesfag og en mer praktisk rettet undervisning som svært positivt. I tillegg går de nå på en skole og en yrkesopplæring som de har valgt selv. En av lærerne som jobber på akvakultur forteller dette i intervjuet:

*Den store fordel med praktisk opplæring er jo at mange av dem som aldri har opplevd skolemestring plutselig blir stjerner. De har aldri vært i nærheten av det i grunnskolen, annet enn i sløyd-faget liksom. Plutselig så blir de den stjerna og da merker du at de vokser på det.*

Disse elevene det her er snakk om kan ha et dårlig karaktersnitt fra ungdomsskolen. En av lærerne er bekymret for at nettopp disse elevene ikke skal komme inn på naturbruk ettersom søknadene til faget har økt.

*Det er en type ungdom som ikke kommer inn hvis naturbruk blir mer populært og flere søker seg inn. Jeg kaller det «mopedguttene» jeg, som har fått lov til å skru på moped. Han kan hydraulikk og han kan mekanikk. [...] Hvis vi mister dem, så tror jeg næringa kommer til å merke det. [...] det er ikke noe galt med dem for de er intelligente og ser sammenhenger som egentlig er ganske avansert og som de fleste jevnaldrende ikke er i nærheten av. De er noe jeg kaller for innsiktsfulle og det er noe som jeg er veldig opptatt av. Hvis de ikke kommer inn, så tror jeg næringa kommer til å tape. Og for den typen ungdom, så er det et være eller ikke være, altså.*

Flere lærere trekker frem fordelene ved å undervise på yrkesfag sammenliknet med fellesfag. Lærerne kommer fra næringslivet og kan faget og føler at de blir elevenes forbilder. På yrkesfag er det blant annet mange måter å lære elevene faget på og det er ikke minst mange måter elevene kan vise sin kunnskap på. Det er flere læringsarenaer og mer frihet på yrkesfag til å strukturere dagene etter hva som passer best. Det er ofte mange sammenhengende timer med undervisning og da blir man godt kjent med elevene også. En lærer sier dette:

*Vi kjenner elevmassen ganske godt så vi ser hvis de tar til seg læring, så da pøser vi bare på. Da er det artig å lære bort også.*



*Vi har dem med oss ut i veldig mange forskjellige situasjoner. Noen er veldig krevende og tøyser litt grenser til dem, og da kommer det ofte fram en del ting ...*

Motivasjon fremheves av samtlige lærere som et viktig kjennetegn på godt læringsmiljø. En av lærerne beskriver det som at elevene har en «indre glød» etter en time. Når de har hatt utbytte av undervisningsøkta, og føler at de har fått til noe, vises dette godt på elevene. På yrkesfag motiveres elevene ekstra av å ha avdekket og ordnet opp i ei reell utfordring ute i praksis. Det å utgjøre en forskjell for næringa de jobber i, har særlig betydning. Lærerne peker dessuten på at samarbeid og medvirkning kan virke motiverende for elevene.

Når vi spør lærerne hva de ser etter som kan bekrefte at de har lyktes med å bygge relasjoner og skape lærelyst for elever som begynner på vg1, får vi følgende svar:

*For når du på en måte har lyktes da, så merker du det på elevene, at de nesten kunne tenke seg at vi bare fortsatte. Ja de bryr seg ikke om at nå er det pause. For vi ser en indre motivasjon som er veldig positiv da. Da har du på en måte tent noe i dem.*

En annen lærer beskriver det slik:

*I dag måtte jeg jage dem til lunsj!*

## 5.0 Drøfting

I drøftingskapittelet vil vi diskutere funnene i undersøkelsen opp mot problemstillinga og annen forskning. Vi velger her å drøfte og gå nærmere inn på de funnene som vi mener har størst betydning for hvordan man skaper gode læringsmiljøet.

### 5.1. Sammenfatning av hovedfunn

Problemstillingen for denne studien har vært *Hvilke forhold mener yrkesfaglærere på vg1 naturbruk er av betydning i oppstarten av skoleåret, for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø for alle elever?* For å finne svar på dette har vi intervjuet sju yrkeslærere ved tre

forskjellige skoler som har det yrkesfaglige programområdet naturbruk. Datamaterialet fra intervjuene ble transkribert og analysert, og vi kom fram til fire hovedkategorier. Det er fire forhold lærerne mener har særlig betydning for å kunne legge til rette for et godt læringsmiljø fra starten av skoleåret på vg1, og dette er hovedfunnene våre, som vi mener besvarer problemstillinga.

### 5.1.1. Turer med mange funksjoner

Behovet elevene har for å oppleve tilhørighet betyr at skolene og lærerne må skape et trygt og inkluderende læringsmiljø hvor alle elevene blir sett og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En måte skolene i studien vår jobber med dette, er ved å ta vg1-elevene med på kortere og lengre turer i starten av skoleåret. Disse turene har flere funksjoner. Et eksempel på dette er lærerne som tar elevene med oppå «fjellet» for å få utsikt over havet og fiskeplasser som de skal benytte i programområdet fiske og fangst. I tillegg ser de noen oppdrettslokaliteter som elevene på akvakultur skal ha praksis. Mens de går, får lærerne mulighet til å snakke med elevene. Et annet eksempel er turen ned til havna for å bli kjent i tettstedet og samtidig hilse på bedriftene som skolen samarbeider med.

Overnattingsturene som to av skolene gjennomfører, har også flere funksjoner. Her får vg1 elevene et sikkerhetskurs som vg2 og vg3 holder for dem. Det gjør at elevene blir kjent på tvers av trinn, samtidig som de får lært noe faglig. Lærerne sier også at de legger vekt på å bli kjent og bygge relasjoner med elevene og gjennomfører en-til-en samtale med alle elevene på denne turen. I tillegg forteller de om den gode samtalen rundt bålet på kvelden som en viktig del av turen. Elevene må bo i telt og kommer tett på medelevene sine og de blir delt opp i grupper som skal lage mat sammen. Slike felles utfordringer mener lærerne gjør det lettere for elevene å få et samhold og bli venner. Dette antar vi også vil ha stor betydning for elevenes følelse av tilhørighet.

Lærerne sier at det enkelte ganger kan være utfordrende med slike oppstartsturer fordi de ikke kjenner vg1-elevene godt nok. Stort sett går det greit, men det hender at de må kjøre noen elever hjem om kvelden. Ifølge Tangen (2021) varierer det hvor mye informasjon lærerne får om elevene som starter på vg1. Informasjonsflyten mellom grunnskole og videregående skole er utfordrende å få til å fungere.

Forskningen til Tvedt (2022) viser hva de viktigste faktorene for at elever vurderer å slutte på videregående er. To aspekter peker seg ut og det er ensomhet blant elever og lite emosjonell støtte fra lærer. Ut fra dette kan vi anta at siden skolene prioriterer slike turer i starten av et skoleår, er det med på å styrke det psykososiale miljøet og forebygge frafall i skolen. Pratt & Georges studie fra 2005 konkluderer med at lærere og skoleledere må være oppmerksomme på de sosiale relasjonene mellom nye elever, og særlig i starten av skoleåret. Vi ser også at en bevisst bruk av turene gjør det mulig å oppnå flere av hovedkategoriene vi har med i studien. Lærer blir kjent med eleven og bygger relasjoner mellom lærer og elev og elev-elev og gir motivasjon og forventninger til skoleåret.

### 5.1.2. Laget rundt eleven

En overgang fra grunnskolen til videregående skole kan være en stor overgang for enkelte elever og da særlig hvis de har flyttet hjemmefra for å gå på skole. Enkelte elever kommer seg bedre enn forventet, og det kan ifølge Borge (2021) blant annet ha noe med at de møter et trygt og godt læringsmiljø og får gode relasjoner til lærere og medelever. En av lærerne vi intervjuet snakker om «mopedgutten» som var skolelei og mistridet på ungdomsskolen. Etter å ha startet på naturbruk møter han en lærer som ser han, og som «brenner» for at denne typen elever som han kaller for innsiktsfulle innen praktiske ferdigheter, skal få videregående opplæring og komme seg ut i et yrke de liker. Eleven møtte støtte og forståelse fra denne læreren og får en god relasjon til han, og det blir et vendepunkt i livet som åpner for nye muligheter for denne eleven. Dette kan sees som et eksempel på dette som Lyngsnes & Rismark (2019) påpeker, nettopp at «støtte av ulik art er avgjørende for de unges læringsbaner. For eksempel er det svært vesentlig at skolen tidlig fanger opp faglige problemer og tilbyr hjelp».

Vi har gjennom studien vist at det er store forskjeller mellom skolene hvordan informasjonsflyten mellom ungdomskoler og videregående skoler fungerer. Dersom informasjonsflyten mellom skolene fungerer godt og også internt i den videregående skolen, vil det kunne gjøre det lettere for lærere å være forberedt og i stand til å ta imot elevene og gi dem som trenger det ekstra oppmerksomhet. I tillegg gir det mulighet til å raskt koble eleven til fagpersoner som kan hjelpe og støtte eleven og samtidig fungere som en støtte for lærer. Dette kan være et miljøteam slik det er beskrevet på skole 1, der det jobber sosiallærer, spesialpedagog, rådgivere og skolehelsetjeneste. Dersom informasjonsflyten mellom skolene

ikke fungerer, vil lærerne måtte bruke mer tid på å bli kjent med hver enkelt elev, slik de må på skole 2 i studien.

### 5.1.3. Samarbeid i profesjonsfellesskapet og tydelig læringsledelse

Læringsmiljøet ved skolene og i den enkelte klasse påvirkes av en rekke forhold, internt ved skolen, eller som følge av ytre vilkår. De ytre rammene, som læreplaner og lover, må den enkelte skolen og lærerne forholde seg til og styre ut fra, men de har liten direkte innvirkning på dem. I prosesser med å skape gode læringsmiljø, er det derfor de interne forholdene lærerne og skolene må arbeide med (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lekang (2021) peker på hvilket ansvar skoleledelsen og profesjonsfellesskapet har i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljø, og han nevner blant annet samarbeidet og organiseringen innad i skolen som et ledd i dette. Dette omfatter strategisk bruk av faglige og menneskelige ressurser, og at det settes av tid til samarbeid mellom lærerne, og med andre samarbeidsinstanser. Det er viktig at skolen har felles mål og verdier, som formidles til elevene. Godt samarbeid og tydelige mål, vil kunne føre til forutsigbarhet for både lærere og elever (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Ved to av skolene vi besøkte, fortalte lærerne vi snakket med om bevisst bruk av kontaktlærere på vg1. På den ene skolen var det ledelsen som valgte hvem som skulle være kontaktlærere, ut fra kjennskapen de hadde til elevgruppa som skulle starte. De brukte mye tid og ressurser på å få tilstrekkelig informasjon om elevene før skolestart, gjennom overføringsmøter med ungdomsskolen og oppstartsmøter ved skolen. De anså dette som viktig, fordi informasjonen gjorde at de kunne håndplukke kontaktlærerne til oppgaven, men også fordele elevene i ulike klasser, eller grupper. Dette året var det for eksempel en kvinnelig lærer i vg1-klassen med jenter som hadde behov for ekstra oppfølging fra en kvinne. Den mannlige kontaktlæreren hadde fått ansvaret for en klasse med gutter som trengte en mannlig rollefigur.

Ved den andre skolen var det lærerne ved naturbruk som fordelte kontaktlæreropp gavene mellom seg på avdelingen, ut fra hvem de mente var best egnet. Ved denne skolen får de elever fra store deler av landet, og overføringsmøter mellom ungdomsskolen og videregående var derfor utfordrende å gjennomføre. På grunn av dette, var de ved denne skolen mer avhengig av å ha kontaktlærere på vg1 som var tydelige og strukturerte, slik at de fra start kunne «sette gruppene» som de uttrykte det. De hadde lite informasjon på forhånd om hvilke

elever de kom til å få, og mente selv at de var avhengige av å ha en kontaktlærer på vg1 som kunne forholde seg til ulike typer elever og legge tydelige rammer fra start. Dette mente de fikk ringvirkninger for resten av skolegangen, så det var viktig å legge et godt grunnlag fra start.

Dette indikerer at de ved begge disse skolene er opptatte av å legge til rette for at 1) elevene skal føle seg ivaretatt når de begynner på videregående, og 2) alle elevene skal møte tydelige voksne som kan sette de nødvendige rammene for læringsmiljøet. Ledelsen ved den ene skolen ser ut til å bruke kompetansen til lærerne på en målrettet måte, for å kunne forbedre læringsmiljøet ved skolen (Lekang, 2021), mens de ved den andre skolen i større grad har lagt opp til at oppgavene løses gjennom samarbeid mellom lærerne ved avdelingen. Dette ligner på det Lekang (2021) omtaler som *distribuert skoleledelse*. Distribuert ledelse sprer ledelsen i organisasjonen, og ansatte deltar i større grad i utviklingen av organisasjonen.

Ifølge Hattie (2013) er en felles forståelse innad i skolen, av hvilke verdier og rammer som best fremmer læring, en vesentlig nøkkel til å lykkes med å skape gode læringsmiljø. En *kollektiv kultur*, der lærerne deler oppfatninger rundt verdier og mål, i tillegg til regler og reaksjoner på elevenes atferd, anses som viktig for å kunne gjøre skolehverdagen forutsigbar for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lærerne i studien vår vektla betydningen av felles regler. Grunnleggende regler for mobilbruk, oppmøtetid og innleveringsfrister, ble diskutert i klasselærerråd eller avdelingsvis. Hvis alle lærerne var enige om hva de kunne godta og ikke, ville dette gjøre det enkelt for elevene å vite hva de hadde å forholde seg til, samtidig som det skulle sikre at det ikke ble forskjellsbehandling av elevene. Dette indikerer at felles regler kan gi elevene større forutsigbarhet, fordi de vet hva som forventes av dem.

Samtidig vektlegges betydningen av at læreren har en stor grad av autonomi i måten hun reagerer på elevens atferd. En lærer som kjenner elevene godt, vil kunne vite hva som ligger bak ulike handlinger, og det er ikke alltid det vil være hensiktsmessig å reagere i tråd med de reglene profesjonsfellesskapet har bestemt. Læreren må ha mulighet til å reagere på grunnlag av sin kjennskap til elevene. Kunsten blir da å finne en balanse mellom forutsigbarheten som ligger i et felles regelverk, og hva den enkelte læreren anser som riktig håndtering av bestemte situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021). En av lærerne vi snakket med viste til at det ikke var alle lærerne som hadde det samme forholdet til de reglene de hadde bestemt i fellesskap. Han satte det i sammenheng med at noen lærere kanskje måtte være strengere enn de fleste, mens

andre kunne kjøre en slakkere linje. Dette kan tyde på at lærerne brukte sitt profesjonelle skjønn i kombinasjon med kjennskapen til elevene. En utfordring ved dette kan være at enkelte lærere blir oppfattet som ettergivende, eller ekstra strenge, av elevene, og at det både påvirker relasjonen til læreren og hvordan læringsmiljøet blir.

Samtlige lærere vektla betydningen av å ha tydelige regler, som også ble håndhevet. En av årsakene til at de anså dette som viktig, var fordi det skapte arbeidsro. Det å skape og holde ro i klassen, er en av de to sidene ved god læringsledelse. En rekke norske og internasjonale studier vektlegger betydningen læreren og god læringsledelse har å si for å kunne skape gode læringsmiljø (Nordahl, 2012); (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008); (Hattie, Visible learning. A synthesis of over 8000 meta-analyses relating to achievement, 2009). Særlig det å ha «supertydelige» regler fra skolestart, var noe lærerne mente var viktig. En av lærerne mente det var bedre å være streng i starten og heller slippe opp litt, enn å være for mild og så være nødt til å stramme inn. Dette omtaler bl.a. Emmer og Stough (2001) som *proaktiv læringsledelse*. Ved å informere elevene om hva de forventet av dem, og hvilke regler som gjaldt, gav det lærerne muligheten til å ta tak i uønsket atferd allerede fra starten av året, samtidig som det ble forutsigbart for elevene.

To av lærerne fortalte hvordan de lot elevene får uttale seg om regler og rutiner. En av dem mente at det var viktig å få en felles enighet med elevene om hvilke regler de skulle ha i klasserommet. Dette stemmer overens med det Skaalvik og Skaalvik (2021) sier om betydningen av å ha med elevene på å lage regler. Ved at de får være med på å bestemme, vil de få et eierskap til reglene og at de er deres. Få og tydelige klasseregler som er bestemt sammen med elevene ved skolestart, kan ifølge Hansen og Haaland (2013) gjøre at bruken av anmerkninger reduseres. En av lærerne vi snakket med, mener at anmerkingsverktøyet vil miste virkningen, hvis man bruker det for ofte. Han gir elevene en advarsel ved å skrive navnene på tavla, og da vet de at de må endre atferd for å slippe anmerkninger. Den samme læreren ansvarliggjør elevene fra skolestart, ved å minne dem på at de har ansvaret for sin del av klassemiljøet. Dette kan ses som eksempel på de egenskapene Fallmyr (2020) mener har betydning for å kunne etablere gode relasjoner mellom lærer og elever. Læreren må være konsekvent når det kommer til regler og være tydelig.

Når det kommer til organisering av skoleåret, følger to av de tre skolene i utvalget ordinær skolerute, mens den tredje har en helt egen organisering for programområdet naturbruk. Det innebærer at de har mest programfag på høst og vår, slik at de bedre kan utnytte mulighetene

for å være ute når forholdene ligger til rette for det. Dette medfører at lærerne tilbringer 2-3 døgn sammen med elevene hver uke, og at de har flere undervisningstimer i disse periodene. De fortalte oss at det kan være krevende, men at friheten det gav dem til å sette ulike prosjekt ut i livet, gjorde at det var verdt det. Det at de kunne arbeide på denne måten, med prosjekter de hadde tro på, gav dem også motivasjon til å gjennomføre dem. Dette stemmer overens med det Skaalvik og Skaalvik (2021) sier om lærerens behov for profesjonell autonomi. Ved denne skolen kan det se ut som om lærerne har utviklet en kollektiv kultur, med felles mål og verdier. Lærerne får mulighet til å bruke sin faglige kompetanse i utviklingen av undervisningsopplegg som de har tro på.

De lengre turene og større prosjektene de gjennomfører ved denne skolen, gjentas hvert år. De fremhevet viktigheten med å gjøre slike undervisningsopplegg til noe fast som blir gjentatt. Det fører til at rammene er lagt i god tid, og de har gode rutiner på planlegging. En av de første turene på høsten planlegges allerede våren før. Rutinene og rammene for turene er der fra år til år, men innholdet kan videreutvikles og forbedres, når de ser at det er behov for det, eller når de får nye ideer. Denne organiseringa fører til oversikt og forutsigbarhet for både lærere og elever, særlig siden mange av undervisningsoppleggene er felles for alle elevene på naturbruk, og elevene kjenner seg igjen fra år til år. På den måten ser det ut til at skolen klarer å balansere lærernes behov for autonomi, og elevene behov for et forutsigbart læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Elever på yrkesfag er motivert for den praktiske tilnærminga (Lyngsnes & Rismark, Yrkesopplæring, 2019), og ei utdanning der de får være mye ut og praktisere det de lærer ute naturen, i lange perioder, vil virke motiverende. Samtidig er det ei utfordring med denne måten å organisere skoleåret på. Det er ikke antall programfagtimer på våren og høsten, men antall fellesfagtimer på vinteren. Når man vet at det er mange elever på yrkesfag som sliter med motivasjon for fellesfagene, kan det føre til noen anstrengende uker midt på vinteren, for både elever og fellesfaglærere (Lindset, Rismark, & Lyngsnes, 2016).

#### 5.1.4. Relasjonelle mellomrom

Moen (2016) bruker begrepet *relasjonelle mellomrom* om de mulighetene for kontakt og kommunikasjon som ligger i relasjonene mellom lærer og elever. De relasjonelle mellomrommene er like virkelige som de fysiske rommene der elever og lærer møtes, selv om de ikke er like åpenbare og tydelige. Det er lærerens ansvar å utnytte de mulighetene som ligger i

relasjonen, med tanke på både sosial og faglig læring. I yrkesfaglige utdannings-program vil slike mellomrom blant annet kunne oppstå under praktisk arbeid. Flere av lærerne i studien vår ser disse relasjonelle mellomrommene og bruker dem aktivt, både for å bygge relasjoner og fremme læring. De kan blant annet bruke de fordelene som det å undervise på naturbruk gir, i form av varierte læringsarenaer og muligheten for å være utendørs. En av lærerne forteller at hun bruker mye tid i starten av året på å bli kjent med elevene og interessene deres, og da snakker hun med dem om dette mens de strigler hesten og gjør seg klar til ridning. Samtidig som de forteller henne om hesten de har hjemme, og andre ting som opptar dem, får hun innblikk i hvordan de arbeider og utfører de praktiske oppgavene sine.

Andre lærere passer på å ta de gode samtalene rundt bålet om kvelden, på turer der de kombinerer faglig læring med å bli kjent med hverandre. En av lærerne gir elevene en åpen oppgave i starten av året hvor elevene må samarbeide om å planlegge en kjøkkenhage, uten at de har lært det først. Da får de en felles utfordring, som gjør at de må prate sammen og bli kjent, samtidig som lærer ser hvordan hver enkelt arbeider. Gjennom en slik oppgave må elevene håndtere alt fra frustrasjon over å stå fast til glede over å lykkes og få til noe sammen. Elevene får holde på med noe praktisk, der lærer og elever gjør noe sammen, samtidig som de kan prate om ting som opptar dem. Alt dette kan ses som eksempler på situasjoner der lærerne bruker de relasjonelle mellomrommene både til å bygge relasjoner mellom seg og elevene, og mellom elevene, i tillegg til at læreren kan bruke dem til å finne ut hva elevene kan, slik at han kan tilpasse undervisningen til hver enkelt elev videre. Læreren ser ut til å bruke det relasjonelle mellomrommet til å forstå og komme nærmere eleven på et menneskelig plan, samtidig som det faglige likevel er i fokus.

Rammefaktorer som tid og gruppestørrelse, er forhold som kan påvirke de mulighetene læreren har til å kommunisere og samhandle med elevgrupper og enkeltelever (Moen, 2016). Flere av lærerne trekker fram disse to tingene som utfordrende, særlig med tanke på oppfølging av enkeltelever. En av lærerne forteller at han særlig skulle ha hatt mer tid til de elevene som er stille og trekker seg unna det sosiale. Han synes at det av og til kan være vanskelig å vite hva som ligger bak den stille atferden. Det kan skyldes faglige og sosiale utfordringer, samtidig som det kan være at eleven bare trenger litt tid. Læreren ønsker at han hadde større rom for å kunne sette seg ned med den enkelte eleven for å finne ut hva han kan gjøre for å tilrettelegge undervisninga bedre og finne ut hva som kan få eleven til å delta mer i undervisninga. Dette kan tyde på at læreren ikke helt klarer å finne de relasjonelle



mellomrommene, selv om han har et ønske om å anerkjenne eleven og utfordringene som finnes.

En av de andre lærerne vi snakket med legger tydelig vekt på å bruke tid på elevene, og når vi spør om det ikke tar mye av tida hans, nøler han før han svarer at han ikke **tar** seg tid, for det er den viktigste delen av jobben hans. Dette kan indikere at han ser at de relasjonelle mellomrommene åpner for positive relasjoner til elevene (Moen, 2016), samtidig som han er oppmerksom på sitt eget ansvar som relasjonsbygger.

Ifølge Krane (2017) kan en god relasjon mellom lærer og elev være en beskyttelsesfaktor for unge som har psykiske plager, lærevansker eller opplever vanskelige hjemmeforhold. En av lærerne vi snakket med, forteller om hvordan vanskelige ting på hjemmefronten påvirker elevene negativt. Når elevene for eksempel opplever at foreldrene går fra hverandre, trenger de gjerne noen å prate med. Det at de kommer til han med slike ting, ser han på som en tillitserklæring. En av de andre lærerne forteller at han opplever å bli en voksenperson inn i livene til elevene, og at han av og til overraskes over den tilliten elevene viser han.. Dette indikerer at læreren kan være den ene voksne personen elevene får tillit til og føler seg trygge på, selv om de har utfordringer utenfor skolen som påvirker dem (Lyngsnes og Rismark, 2017).

Elever med sosiale eller psykiske utfordringer, trenger en lærer som ser og anerkjenner dem, samtidig som de stiller krav til dem (Lyngsnes & Rismark, Læringsmiljø, relasjonsbygging og klasseledelse, 2017). En av lærerne vi snakket med, forteller at en god relasjon i kombinasjon med tydelige regler, gjør det mulig å se om det er noe som plager elevene. Denne læreren forventer at alle skal hilse på hverandre hver morgen, og om det er noen som ikke hilser en dag, kan hun se om elevene har en god dag eller ikke. Hvis hun får mistanke om at noe ikke er som det skal, kan hun ta tak i det med det samme. Dette kan indikere at læreren innehar relasjonskompetanse. Det innebærer at læreren er klar over egen oppførsel og har evne til å tilpasse egne reaksjoner ut fra elevenes behov, noe som anses som nødvendig for å kunne bygge gode relasjoner (Drugli M. , 2012). Samtidig kan man se dette som et eksempel på en empatisk lærer som legger merke til og prøver å forstå følelsene og handlingene hos elevene (Fallmyr, 2020).

Gode relasjoner mellom elever har i likhet med relasjonene mellom elever og lærere, innvirkning på hvorvidt elevene trives og føler seg inkludert på skolen. Ungdom har et sterkt behov for å bli sett og å høre til i et fellesskap. Ved overgangen fra ungdomsskolen til

videregående, er det mange som må etablere nye vennskap, fordi de ikke lenger går på samme skole som gamle venner. Det kan føre til at oppstarten på videregående oppleves utrygg (Pratt & George). Lærerne vi snakket med ønsket å trygge overgangen for vg1-elevene så mye som mulig. Som et ledd i dette, var de opptatt av å bygge relasjoner mellom vg1 og de eldre elevene. En av lærerne forteller at hun har prøvd ut fadderordning, der vg2-elevene er faddere for hver sin førsteårselev. Da får de nye elevene mulighet til å bli trygg på i hvert fall én av de eldre elevene. I tillegg er vg2-elevene ansvarlige for en kosekveld i stallkroa like etter skolestart, der målet er sørge for at vg1 skal trives.

Det kan se ut til at denne læreren er oppmerksom på det ansvaret hun som lærer har for at elevene skal ha et trygt og godt miljø på skolen (Opplæringslova, 2023, §9 A-2). Den samme læreren forteller at hun noen ganger bruker de elevene som har mest erfaring med hest til å hjelpe dem som kan minst. De som ikke har holdt på så mye, kan føle seg underlegne i slike situasjoner, og da er hun nødt til å minne dem på alle har vært nybegynnere. Denne måten å håndtere slike situasjoner på minner om en lærer som anerkjenner at elevene er på forskjellige nivåer. I tillegg fungerer hun som en rollemodell for elevene i måten hun gjør det på (Nordahl, 2012). Elevene bruker læreren som referanse for hvordan de behandler hverandre, og når læreren er tydelig på hva hun forventer og at hun anerkjenner forskjellene, vil det kunne føre til at elevene også behandler hverandre bra.

En av lærerne forteller at hun noen ganger bruker de elevene som har mest erfaring med hest til å hjelpe dem som kan minst. De som ikke har holdt på så mye, kan føle seg underlegne i slike situasjoner, og da er hun nødt til å minne dem på alle har vært nybegynnere. Denne måten å håndtere slike situasjoner på minner om en lærer som anerkjenner at elevene er på forskjellige nivåer. I tillegg fungerer hun som en rollemodell for elevene i måten hun gjør det på (Nordahl, 2012). Elevene bruker læreren som referanse for hvordan de behandler hverandre, og når læreren er tydelig på hva hun forventer og at hun anerkjenner forskjellene, vil det kunne føre til at elevene også behandler hverandre bra.

Det at hun bruker elevene til å veilede hverandre er dessuten et eksempel på det Hattie (2013) omtaler som *medlæring*. Han hevder at elever vil lære mer av å lære bort til andre enn å bli undervist. Det at en flink elev veileder en mindre flink elev, vil føre til stort læringsutbytte for den flinkeste eleven. Den nevnte læreren forteller at hun benytter seg av slik medlæring av og til, men ikke alltid, fordi de flinkeste er nødt til å kunne utvikle seg videre. Hun mener at de vil bli holdt igjen hvis de ikke får utvikle seg sammen med andre på samme nivå. Det kan

settes i sammenheng med Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssonen. Også de flinkeste elevene har behov for å utvikle seg, og for å kunne gjøre det, er de avhengige av å få veiledning av noen som kan hjelpe dem videre i læringsprosessen.

Flere av lærerne benytter seg av medlæring og deler det sosiokulturelle læringssynet Vygotsky (1978) er kjent. De forteller om hvordan elevene samarbeider på ulike måter, fra overnattingsturer der vg2 og vg3 har ansvaret for å kurse vg1-elevne i sikkerhet, til at de deler opp klassene i mindre grupper for at flere elever skal få komme til orde. En av lærerne forteller om de mulighetene han mener ligger i det å ha mindre grupper. I en klasse er det alltid noen som gjerne tar styringa, mens andre trekker seg tilbake og er stille. For at de stilleste skal få slippe til, deler han derfor bevisst av og til klassen inn i grupper der han tar hensyn til dette. Ved å «fjerne» de elevene som tar mest plass, blir det mer rom til de andre.

En av de andre lærerne synes derimot at for små klasser kan føles litt ubekvent. Det er en fordel å ha få elever med tanke på tilpassing, men det kan bli så små forhold at det *kollapser*. Dette er ekstra krevende der elevene er stille, forteller han, og han har vært nødt til å bruke mye tid på å få det trygge miljøet som er nødvendig for få gode læringsmiljø i slike klasser. Dette kan ses som eksempel på det Drugli (2012) er inne på når hun viser til at mange lærere synes det er vanskelig å få en god relasjon til stille elever. Slike elever kan oppfattes avvisende fordi de holder seg for seg selv og ikke tar kontakt.

Selvverd og hvordan elevene ser på seg selv, har stor betydning for den psykiske helsa og livskvaliteten deres. Skaalvik og Skaalvik (2021) er inne på at det å føle at man er verdt noe, ikke handler om å tro at man er bedre enn noen andre. Selvverd handler om å være trygg i seg selv og at man ikke er opptatt av hvordan andre ser på det. Mennesker med lavt selvverd vil gjerne være opptatt av nettopp disse tingene.

En av lærerne snakker en del om at hun synes elevenes sosiale status er utfordrende med tanke på læringsmiljøet. Elever som er opptatt av å være akseptert og populære og få seg venner, blir ofte så opptatt av det at de ikke klarer å fokusere på det faglige. Hun merker en forskjell på de elevene som er faglig dyktige og dem som ikke er det, særlig med tanke på den sosiale statusen de har. De flinkeste elevene hevder seg faglig og ser ikke ut til å ha det samme behovet for å hevde seg sosialt.

Dette minner om det Pratt og George (2005) viser til i sin studie om vennskap i overgangen mellom skoleslag. Frykten for å ikke få nye venner og oppleve seg sett og verdifulle i klassefelleskapet, kan føre til at de mister troen på seg selv. De sosiale relasjonene blir

viktigere enn den faglige læringen. En av lærerne mener trygghet og relasjoner går hand i hand, og at trygghet er nødvendig for at elevene skal kunne klare å tenke på hva de skal lære. I overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole ser det ut til å være en rekke ting som forstyrrer for læring, og det vil trolig også påvirke læringsmiljøet

#### 5.1.5. Hva er det som motiverer for læring?

Sviktende motivasjon blir av Skaalvik og Skaalvik (2021) beskrevet som et alvorlig problem i skolen og en av de største utfordringene skolen står ovenfor. Motivasjon og læring hører sammen og har betydning for læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Studien til Brødtker-Lund, Hansen, Haaland, & Vagle (2017) beskriver elevenes opplevelse av manglende relevans i yrkesfagene og at det fører til mindre motivasjon og frafall. Det er derfor viktig å se på hva som kan gjøres for å øke motivasjon og læring, særlig fordi vi mangler mange fagarbeidere i Norge og trenger mange flere.

I vår studie hadde flere av lærere som vi intervjuet tanker rundt dette. En av lærerne trekker fram viktigheten av at elevene opplever relevans i undervisningen. Når lærer bruker media til å finne eksempler fra steder hvor elevene kommer fra, gjør han det mer relevant for dem. Når han fokuserer på å yrkesrette undervisninga slik at den skal være relevant for yrket de skal ut i, er dette også med på å øke motivasjonen og lærelysten hos elevene. Dette bekreftes av Midtland (2012) i Lyngsnes og Rismark (2019, s. 88) som hevder at «hvis opplæringen yrkesrettes på en systematisk og gjennomgående måte, viser forskning og eksempler fra skolehverdagen at det kan utgjøre store forskjeller i elevenes motivasjon og forståelse for hvorfor de skal lære et fag».

Et annet eksempel kommer fra en lærer på hestefag som mener det er viktig at elevene som har gode rideferdigheter får komme raskt i gang etter skolestart og at det ikke må gå for tregt i starten. Det er lett at man holder de flinke igjen fordi man har mest fokus på å tilrettelegge for de som er nybegynnere. Skaalvik og Skaalvik (2021) påpeker nettopp hvor viktig det er å la elevene få oppleve mestring i starten av skoleåret etter å ha fått realistiske og tilpasset utfordringer. Det vil føre til økt motivasjon, innsats og utholdenhet. Dette gjelder særlig hvis lærer ser eleven og anerkjenner innsatsen til eleven.

Variasjon i undervisningen kommer også fram i intervjuene som viktig fordi elevene tilnærmer seg fagene på ulike måter. For å få til dette bruker lærerne ulike aktiviteter og

hjelpemidler. Den store fordelen med å undervise på yrkesfag er også muligheten lærer har til å ta i bruk ulike læringsarenaer.

En av lærerne trekker fram de elevene som kommer til yrkesfag og blomstrer opp. De kommer fra ungdomsskolen hvor det er lite praksisundervisning og har kjent på lite motivasjon og mestring gjennom ungdomsskolen. En av lærerne sier i intervjuet at den store fordelen med praktisk opplæring på yrkesfag er at disse elevene plutselig får bruk for det de har lært mens de har skrudd på mopeden eller jobba i garasjen i oppveksten. De får en enorm mestringsfølelse og bli «stjerna» i klassen, noe de ikke har vært i nærheten av tidligere. Dette kan sees som et eksempel på det (Deci & Ryan, 2000). hevder er en av nøklene til indre motivasjon. Hvis en elev får følelsen av å ha kompetanse og behersker oppgavene, vil dette være en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver. Følelsen av kompetanse øker også lysten til å gjenta oppgaven og gjør også eleven mer utholdende.

Elevenes opplevelse av *tilhørighet* blir også sett på som viktig for elevenes motivasjon (Deci & Ryan, 2000) og handler om følelsen av tilhørighet både i det sosiale og det faglige. Når lærerne vi har med i studien beskriver hvordan de bevisst legger opp til aktiviteter som er både faglige og sosiale helt i oppstarten av skoleåret, vil det kunne være med på å styrke tilhørigheten.

Deci og Ryan (2000) legger størst vekt på *selvbestemmelse* når det kommer til de tre grunnleggende psykologiske behov som må ivaretas. Kravet om elevmedvirkning og demokrati som læringsstrategi i Overordna del i Læreplanverket støtter seg til dette. Her står det at elevene skal bli lyttet til i skolehverdagen og ha reell innflytelse på det som angår dem i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). En av lærerne vi intervjuet påpekte viktigheten av dette. Han forklarte at kompetansemålene i læreplan var så rundt formulert at det var mulig å la elevene være med å bestemme hvilke temaer som skal legges vekt på. Denne læreren sier også at han tror en av suksessfaktorene ved skolen han jobber på er at lærerne ser betydningen av elevmedvirkning. Læreren skal tilrettelegge for læring og ikke diktere hva eleven skal lære sier han videre. Dette kan sees som et eksempel på viktigheten av selvbestemmelse og betydningen det har for elevenes motivasjon, og hans tankegang samsvarer godt med forskningen Bruvik (2022) har presentert. Her konkluderer hun med at «dersom elevene skal oppleve det de lærer på skolen som relevant og nyttig, må de i større grad bli involvert og tatt på alvor i forhold til sine læringsbehov» (Bruvik, 2022, s. 83).

Når lærerne skal beskrive de gangene de føler at de har lyktes med undervisningen og læringsmiljøet, trekker de frem episoder hvor elevene kommer med ønske om å fortsette undervisningen selv om det er pause eller skoledagen er over. Når elevene «glemmer tid og sted» og spør om de kan slippe å ha pause, indikerer det lærelyst og et engasjement som er veldig positivt for læringsmiljøet. «*Da har du på en måte tent noe i dem*» sier en av lærerne og knytter det til en indre motivasjon som de opplever som veldig positiv. Når en av de andre lærerne sier at «i dag måtte jeg jage de til lunsj» indikerer også dette noe av det samme.

## 5.2. Konklusjon – avsluttende betraktninger

I denne oppgaven har vi utforsket ulike perspektiver på læringsmiljø og hvilke forhold som kan ha betydning for om man klarer å skape gode læringsmiljø for alle elever. Vi har snakket med sju forskjellige lærere som alle underviser innenfor programområdet naturbruk, i seks forskjellige fag og ved tre ulike skoler. Lærerne har en variert bakgrunn, som yrkesfaglærere flest, men det som slår oss er at alle er genuint opptatt av elevene sine. Vi har selvfølgelig bare deres ord for det, men etter å ha gått inn i datamaterialet og snudd og vendt på det mange ganger, har vi tillit til at det de har fortalt oss har betydning. Læringsmiljø er en del av skolehverdagen for både elever og lærere, og årsaken til at vi har skole. Det stedet der læring foregår.

Tre av de fire hovedfunnene våre er knyttet til struktur og rammer, relasjonsbygging og motivasjon og læring, og disse er alle forhold som er kjent for å ha betydning for utvikling av gode læringsmiljø.

Lærerne forteller om ulike måter å organisere skoledagen og skoleåret på, for at læringsmiljøet skal kunne bli best mulig. Alle skolene fremhever viktigheten av å ha tydelige, felles regler som håndheves allerede fra skolestart. Lærerne mener at tydelige regler og beskjeder er med på å gi elevene forutsigbarhet, noe som også gir et trygt læringsmiljø. Disse tiltakene har en tydelig sammenheng med god læringsledelse, slik det blant annet fremheves hos Nordahl (2012). Det vi mener er det viktigste funnet knyttet til struktur og rammer, er måte skolene bruker de menneskelige ressursene ved skolene. Slik vi kan se det, har ledelsen ved to av skolene ei noe forskjellig tilnærming til dette. Ved den ene skolen bruker de lærernes relasjons- og ledelseskompetanse målrettet ved å plassere bestemte personer i kontaktlærerrollen, mens de ved en av de andre skolene praktiserer en distribuert

klasseledelse, der de ansatte har større grad av autonomi og derfor er med på å fordele rollene seg imellom. Målet var det samme ved begge disse skolene; å legge til rette for at 1) elevene skal føle seg ivaretatt når de begynner på videregående, og 2) alle elevene skal møte tydelige voksne som kan sette de nødvendige rammene for læringsmiljøet. Hvorvidt det ene er bedre enn det andre, vurderer vi ikke nærmere her. Ved begge disse skolene var de opptatt av å ha de rette personene som kontaktlærere på vg1, og vi fikk inntrykk av at de var fornøyde med måten ting var organisert på. Det virket som om de hadde eierskap til skolekulturen, og det kan være av betydning i arbeidet med å skape gode læringsmiljø. Vår oppfatning er imidlertid at det vil være fornuftig å vurdere hvordan man bruker lærernes faglige og sosiale kompetanser.

Relasjonelle mellomrom er det vi regner som hovedfunnet under kategorien relasjoner. Lærerne vi snakket med ser ut til å finne disse mellomrommet der kontakt oppstår og relasjoner bygges, både mellom lærer og elev, og mellom elever. Flere av lærerne forteller om hvordan de bruker praktiske arbeidsoppgaver og turer ute i naturen til å bygge relasjoner i klassefelleskapet, samtidig som aktivitetene innebærer læring av forskjellig slag. Lærerne ser ut til å bruke det relasjonelle mellomrommet for å fremme både sosial og faglig læring. En av lærerne synes imidlertid dette er vanskelig, overfor noen elever, men han ønsker å komme dit. En annen ting som kan knyttes til de relasjonelle mellomrommene mellom elever, er det Hattie (2009) kaller medlæring. Flere av lærerne vi snakket med brukte elevene til å veilede hverandre. Dette kan være med på å fremme læring, både hos den som veileder og den som blir veiledet. Samtidig var det en av lærerne som påpekte viktigheten av at elever som ligger på et høyt faglig nivå må få utfordringer tilpasset sine evner, for å kunne utvikle seg videre. Vi vurderer dette som svært interessant med tanke på egen praksis, og vi håper flere kan bli bevisste på de relasjonelle mellomrommene og mulighetene som ligger i medlæring. Noe arbeidet med denne masteren har vist oss, er hvor viktig det er at både det sosiale og det faglige må være til stede for at læringsutbyttet skal bli størst mulig.

Innenfor kategorien motivasjon og læring, vil vi særlig fremheve det som blir sagt om selvbestemmelse. Det involverer elevmedvirkning og demokrati som læringsstrategi. En av lærerne i undersøkelsen vår var særlig opptatt av de mulighetene som ligger i læreplanen. Han lar elevene være med på å bestemme hvordan de skal nærme seg fagstoff, og hva de skal legge vekt på, og dette er elevmedvirkning i praksis. Samtidig motiveres eleven av å få eierskap til fagstoff og egen læring. På yrkesfaglige utdanningsprogram ligger det muligheter

i varierte læringsarenaer og tilnærminger til fagstoff, og med tanke på at elevene gjerne begynner på yrkesfag med en faglig interesse og motivasjon i utgangspunktet, vil det være nyttig å gi elevene flere muligheter til å påvirke sin egen lærings situasjon som samsvarer godt med planlagte yrkesvalg. Læreren skal tilrettelegge for læring, men eleven må selv ta til seg kunnskapen. Ved å ta i bruk handlingsrommet i læreplanen for å legge til rette for og lede en motiverende og yrkesrelevant opplæring, vil også elevene utvikle og bevare autonom motivasjon for skolearbeidet (Bruvik, 2022.) Dette er både interessante og utfordrende tanker, men gjennom å utfordre både seg selv og elevene, kan man lære noe sammen. Vi mener disse tankene er vel verdt å ta med seg videre.

Hovedfunnene knyttet til struktur og rammer, relasjonsbygging og motivasjon kunne ha vært hentet ut fra hvilken som helst bok om læringsmiljø, fordi dette er forhold man vet har effekt på læringsmiljøet. Det vi imidlertid tenker skiller seg noe ut, er det siste hovedfunnet vårt; det som handler om å bli kjent med den enkelte eleven. Her vil vi fremheve måten lærerne møter vg1-eleven på når de begynner på videregående. Vi får inntrykk av at de er opptatt av å bli kjent med elevene, og samtidig kunne gi dem en ny start. Selv om det er nødvendig med en del informasjon om elevene, er lærerne bevisst på at elevene ikke er sin historikk. Lærerne har et ønske om å hjelpe elevene gjennom skolegangen, men de er like mye opptatt av det sosiale som det faglige. Det kommer til uttrykk i måten de bruker turene både for å gi elevene faglig utbytte, og for å bygge relasjoner. Resten av laget rundt eleven spiller også en rolle i dette arbeidet, men ikke like mye på alle skolene. Det kan se ut som om to av skolene i større grad benytter seg av hjelp fra andre fagfolk som sosiallærer og miljøteam. Ved den siste skolen, kan det se ut som om lærerne kompensere for noe av dette, ved å tilbringe mye tid sammen med elevene, også utenfor ordinær skoletid. I den forbindelse tenker vi at det er fornuftig å tenke gjennom hvordan man kan løse dette på best mulig måte i samarbeid med ledelse, foreldre og andre samarbeidsinstanser.

Vi har gjennom denne studien fått løftet fram erfaringer og tanker som yrkesfaglærere på naturbruk har gjort seg for å skape gode læringsmiljøer så raskt som mulig etter at vg1-eleven starter på videregående. Resultatene i masteroppgaven kan være et tankeredskap til andre yrkesfaglærere. Det som kommer fram som interessante og nyttige tema for videre arbeid kan være det å ta i bruk handlingsrommet i læreplanen for å legge til rette for en mer yrkesrelevant opplæring hvor elevene gis mer frihet til selvbestemmelse.



## 6.0. Referanser

- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Befring, E. (2021). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Borge, A. H. (2021). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruvik, N. N. (2022). Yrkesfaglærerens tilrettelegging for elevmedvirkning og opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig.
- Brødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G., & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring på vg1.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Cappelen Damm as.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*(11), pp. 227-268.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2 ed.). Cappelen Damm as.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2 ed.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. doi:[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossåskaret, E., & Aase, T. H. (2018). *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenkapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, K., & Haaland, G. (2013). Demokratisk klasseledelse i yrkesfag. In G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel, M. Postholm, & M. Postholm (Ed.), *Klasseledelse - for elevenes læring* (pp. 67-83). Trondheim: Akademika forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 8000 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. (I. Holth, Ed., & I. Goveia, Trans.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hovedutvalget for utdanning. (2023, 5. mai). Endring av det videregående opplæringstilbudet for skoleåret 2023-2024. In J. Evjenth (Ed.), *Hovedutvalget for utdanning* (pp. 6-7). Trøndelag fylkeskommune. Retrieved 11. mai, 2023, from

- <https://opengov.360online.com/Meetings/TRONDELAGE/Details/3576129.PDF?fileName=Endring%20av%20det%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ringstilbudet%20for%20skole%C3%A5ret%202023-2024.&fileSize=196624>
- Jelstad, J. (2022, 4. april). *Millionkutt i videregående skole*. Retrieved 11. mai, 2023, from Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/storingsvalget-2021-videregaende-okonomi/fylket-skal-spare-penger-anita-fikk-dobbelt-sa-mange-elever/295459>
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2021). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, S. (u.å.). *Yrkesfaglærer*. Retrieved 13. november, 2022, from Utdanning.no: <https://utdanning.no/tema/yrkesintervju/yrkesfaglaerer>
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole*. Universitetet i Bergen. Retrieved 9. mai, 2023, from <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/15635/dr-thesis-2017-Vibeke-Krane.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 10. november). *Yrkesfaglærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere*. Retrieved 11. mai, 2023, from [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/yrkesfaglærerløftet/id2460772/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 26. januar). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen*. Retrieved 11. mai, 2023, from Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2021-01-26-229?q=Retningslinjer%20for%20tilskuddsordning%20for%20lokal>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 2. juni). *Kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering i 2022*. Retrieved 15. mai, 2023, from [regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kraftfull-satsing-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022/id2917183/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekang, T. (2021). Skolelederens betydning for tilpasset opplæring. In T. Lekang, & T. Moen, *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (pp. 41-56). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lindset, M., Rismark, M., & Lyngsnes, K. (2016). Læreres møte med elevene i yrkesopplæringens fellesfag. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 10(2), pp. 45-59.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø, relasjonsbygging og klasseledelse. In K. Lyngsnes, & M. Rismark (Eds.), *Didaktisk praksis, 5.-10. trinn* (pp. 41-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. Stavanger: IRIS. Retrieved 9. mai, 2023, from <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmllui/bitstream/handle/11250/2631831/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011, 26. mars). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 9. mai, 2023, from [Regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=7>

- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan - undervisningsstrategier som fungerar*. (N. G. Leavy, Ed.) Natur & kultur.
- Mjaavath, P.-E., & Frostad, P. (2018). *Fra ungdomsskole til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. In T. Moen (Ed.), *Positive lærer-elev-relasjoner* (pp. 11-18). Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Retrieved 12. november, 2022, from [www.forskningsetikk.no](http://www.forskningsetikk.no): <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Nilssen, V. (2021). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*.
- Nordenbo, S., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Retrieved 6. mai, 2023, from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved 1. mai, 2023, from <https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2023, 1. januar). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Retrieved 29. april, 2023, from [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no): [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Pratt, S., & George, R. (2005, 5. mai). Transferring Friendship: Girls' and Boys' Friendships in the Transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 19(1), pp. 16-26. doi:10.1002/chi.830
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (3 ed.). Universitetsforlaget.
- Solli, S. (2021). Den nødvendige konstruktivismen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5, pp. 34-49. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-02-03>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. In E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning* (pp. 91-103). Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2021). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. In *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Trost, J. (2010). *Kvalitative intervjuer* (4 ed.). Studentlitteratur.

- Tvedt, M. S. (2022). Supported to Stay in School: How Students' Perceptions of the Psychosocial Learning Environment are Related to Intentions to Quit Upper Secondary School.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved 27. april, 2023, from [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 1. august). *Vg1 naturbruk. Fagenes relevans og sentrale verdier*. Retrieved from [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/lk20/nab01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 1. mars). *Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram*. Retrieved 15. mai, 2023, from [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 1. mars). *www.udir.no*. Retrieved 23. april, 2023, from Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elevundersøkelsen - resultater fra vg1*. Retrieved 23. april, 2023, from Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Naturbruk*. Retrieved 11. mai, 2023, from [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/kl06/na?ar=2023>
- vilbli.no. (u.å.). *Naturbruk*. Retrieved 15. mai, 2023, from [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no): <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/naturbruk/program/v.na>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Wagner, A. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 96, 236-250). New York: The Guilford Press.

## 7.0. Vedlegg

### 7.1. Vurdering av behandling av personopplysninger (NSD)

**Referansenummer:** 236224

**Dato:** 09.12.2022

**Vurderingstype:** Automatisk

**Prosjekttittel:**

Tilrettelegging av undervisning på utdanningsprogram naturbruk

**Behandlingsansvarlig institusjon:**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

**Prosjektansvarlig:**

Nina Marie Storborg/Kitt Margaret Lyngsnes

**Student:**

Sigrid Pedersen Tjønnøy/Randi Hansen Lauvøy

**Prosjektperiode**

25.11.2022 - 30.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

## 7.2. Intervjuguide

### 1. INNLEDNING:

Presentere oss, prosjektet, formål og samtykke

### 2. HVEM ER DERE LÆRERE?

Fortell litt om hvem dere er, og hvilken bakgrunn dere har?

### 3. ELEVER

Fortell litt om elevgruppa dere underviser.

### 4. UNDERVISNING

Hvordan tilrettelegger og gjennomfører dere undervisninga?

### 5. TILPASSET OPPLÆRING

Hva er det viktigste med tanke på å tilpasse opplæringa?

### 6. AVSLUTNING:

Oppsummering

### 7.3. Oppfølgingsspørsmål

1. Hva legger du i begrepet godt læringsmiljø?
2. Hva har størst betydning for å kunne utvikle et godt læringsmiljø fra skolestart på vg1?
3. Hvis du tenker på de tingene som har størst betydning for læringsmiljøet:
  - a. Hvordan går du fram for å få til et godt læringsmiljø fra skolestart (for alle elevene)?
  - b. Hva gjør du, helt konkret? Hvorfor gjør du det sånn?
  - c. Hvilke utfordringer er knyttet til dette?
  - d. Eksempler på vellykkede opplegg knyttet til klasse/gruppe.
4. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
5. Hva har størst betydning for at du skal kunne tilpasse opplæringa til alle elevene helt fra skolestart på vg1?
6. Hvis du tenker på de tingene du sier har størst betydning for å kunne tilpasse opplæringa til alle elever:
  - a. Hvordan går du fram for å tilpasse opplæringa for alle elevene fra skolestart?
  - b. Hvorfor gjør du det sånn?
  - c. Eksempler på vellykkede opplegg knyttet til enkeltelever og klasse/gruppe.
  - d. Hvilke utfordringer er knyttet til tilpassing tidlig i skoleåret?

## 7.4. Infoskriv/samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Hvordan tilrettelegges undervisninga på naturbruk?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan yrkesfaglærere tilpasser undervisninga i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å utforske gode eksempler på tilrettelegging av undervisning på naturbruk, og vise hvordan elevene får muligheten til å utvikle sin kompetanse ut fra sine forutsetninger. Gjennom gruppesamtaler, ønsker vi å undersøke hvordan yrkesfaglærere på naturbruk tilrettelegger undervisninga i klasserommet, og problemstillinga vi jobber ut fra er derfor «Hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere på vg2 naturbruk undervisninga i programfag når denne foregår i klasserommet?».

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget til undersøkelsen er gjort med bakgrunn i Elevundersøkelsen for de tre siste årene. Det er sju skoler i Trøndelag som har utdanningsområdet naturbruk. Av disse har vi valgt ut to av de skolene som har høyest skår på Elevundersøkelsen innenfor området læringsmiljø, og din skole er en av disse.

Vi har henvendt oss til ledelsen ved skolene for å komme i kontakt med lærere som er kjent for å tilrettelegge undervisningen på en god måte, og ditt navn ble nevnt i den forbindelse. Ved hver av de to skolene, kontakter vi to-tre lærere, slik at det er totalt 5-6 lærere som deltar i undersøkelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en gruppesamtale, sammen med de andre lærerne som er valgt ut ved din skole. Intervjuet vil vare i en til to timer, og vil inneholde spørsmål om tilrettelegging og gjennomføring av undervisning. Det blir tatt lydopptak av intervjuet, i tillegg til at vi tar notater. Lydopptaket vil kun være tilgjengelig for oss masterstudenter, og vil oppbevares på sikker plass.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke tilbake samtykket så lenge studien pågår uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysningene dine vil da slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forsvarlig måte, eller oppbevart i papirutgave, innelåst på sikkert sted.

I tillegg vil navnet på skolen også bli erstattet med en kode, for å hindre at skole og deltakere skal kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Det vil være kjent at det er skoler med utdanningsområdet naturbruk som deltar.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes senest sommeren 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet ved veilederne for prosjektet: Nina Storborg, e-post: [nina.storborg@nord.no](mailto:nina.storborg@nord.no), og Kitt M. Lyngsnes, e-post: [kitt.m.lyngsnes@nord.no](mailto:kitt.m.lyngsnes@nord.no).
- Masterstudentene Randi H. Lauvøy, mobil: 48126798, e-post: [rhansen@valskoler.no](mailto:rhansen@valskoler.no), eller Sigrid P. Tjønnøy, mobil: 9902904, e-post: [stjonnoy@valskoler.no](mailto:stjonnoy@valskoler.no).
- Nord Universitets personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750, e-post: [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

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

- Personverntjenester på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Masterstudenter

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan tilrettelegger vi undervisninga på naturbruk? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppesamtale.
- at opplysninger anonymiseres og slettes etter prosjektslutt.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)