

Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring

*Hvordan opplevde de medvirkning og mestring i
skolehverdagen?*

Morten M Bjørnstad
juni 2011



Universitetet
i Stavanger

Prosjektplan til masteroppgave i helse- og sosialfag
med fokus på brukerperspektiv

Institutt for helsefag
Universitetet i Stavanger

UNIVERSITETET I STAVANGER**MASTERSTUDIUM I
HELSE- OG SOSIALFAG MED FOKUS PÅ BRUKERPERSPEKTIV****MASTEROPPGAVE**

SEMESTER: Vår 2011

FORFATTER: Morten Michael Bjørnestad

VEILEDER: Psykiatrisk Sykepleier, PhD Inge Joa. Stavanger Universitetssykehus

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE: Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring. Hvordan opplevde de medvirkning og mestring i skolehverdagen?

Norsk tittel: Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring. Hvordan opplevde de medvirkning og mestring i skolehverdagen?

Engelsk tittel: Senior high-school students experiencing drop-out. How did they perceive participation and coping in the school situation?

EMNEORD/STIKKORD: Skolesluttere, drop-out, bortvalg, mestring, opplevelser, videregående skole, kvalitativ metode

ANTALL SIDER: 96 + vedlegg**ANTALL ORD:** 24111

STAVANGER ...28/6-2011.....**DATO/ÅR**

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og lærerik prosess. Media og den offentlige debatt retter ofte oppmerksomheten mot skolen og dens utfordringer.

Min masteroppgave er ment som et bidrag til å synliggjøre frafallsproblematikken i den videregående skole.

Jeg vil rette en stor takk til min positive og kunnskapsrike veileder, PhD Inge Joa, som har gitt meg inspirasjon og tro på egen mestring i masteroppgaven.

En stor takk også til mine informanter som velvillig stilte opp og delte av sine erfaringer. Jeg er imponert og ydmyk over den tilliten de viste meg. Uten deres bidrag ingen oppgave.

Takk også til oppfølgingstjenesten i Rogaland som la til rette for og ga navn på informanter.

Takk og til mine medstudenter Kristin og Finn for fine innspill i studieperioden.

Til sist en varm takk til min samboer Britta for tålmodighet og gode innspill!

Stavanger 23. juni 2011.

Morten M Bjørnstad

1.0 Innholdsfortegnelse

Forord

<i>1.0 Innholdsfortegnelse</i>	4
<i>2.0 Sammendrag</i>	8
<i>3.0 Introduksjon</i>	9
3.1 Presiseringer og definisjon	11
3.2 Mål og forskningsspørsmål	11
3.3 Oppbyggingen av oppgaven	12
<i>4.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning</i>	13
4.1 Forskningsfunn	13
4.1.1 Informasjonsutveksling mellom ungdomsskole og videregående skole	17
4.1.2 Feilvalg	17
4.1.3 Nærværsproblematikk	17
<i>5.0 Teorier som kan forklare forfall</i>	19
5.1 Motstandskultur	19
5.2 Modernitetsteori	20
<i>6.0 Mestringsteorier</i>	22
6.1 Mestringsbegrepet	25
6.2 Mestring og selvoppfattelse	26
6.3 Hva er selvoppfatning?	27
6.4 Reel og ideell selvoppfatning	27
6.5 Faglige vansker og opplevelse av mestring	29
6.6 Hva gjøres for å gi tilbud til skoletrøtt ungdom?	30

7.0	<i>Metode</i>	32
7.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	32
7.2	Analyse og tolkning av materialet	33
7.3	Forskningsintervjuet	34
7.4	Metoderefleksjon og tilnærming	35
7.5	Forberedelse til intervjuet	36
7.6	Intervjusituasjonen	37
7.7	Analyseprosessen	38
7.7.1	Selvforståelse	38
7.7.2	Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	38
7.7.3	Teoretisk forståelse	39
7.8	Design	39
7.9	Utvalgs-kriterier	41
7.10	Utvalg og frafall	41
7.11	Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden	42
7.12	Gjennomføring av intervjuene	43
7.13	Samtaleprosessen	44
7.14	Analysemetode	46
7.15	Forskningsetiske vurderinger	47
7.15.1	Informert samtykke	47
7.15.2	”Deception”, lure og bedra	47
7.15.3	Privatthet og taushetsplikt/fortrolighet	48
7.15.4	Nøyaktighet	48
7.16	Søknad om tillatelse til gjennomføring av studien	48
7.17	Informasjon og tillatelser for innhenting av opplysninger	49
8.0	<i>Mine etiske refleksjoner</i>	50

<i>9.0 Validitet og reliabilitet</i>	52
9.1 Generaliserbarhet	53
9.2 Validitet	54
9.3 Reliabilitet	56
9.4 Intervjustadiet	57
9.5 Transkripsjonsstadiet	58
9.6 Analysestadiet	58
<i>10.0 Forskerrollen</i>	59
<i>11.0 Presentasjon drøfting av funn</i>	59
11.1 Informantenes skolehistorie	60
11.2 Opplevelser knyttet til ungdomsskolen	61
11.3 Overgang til videregående skole	61
11.4 Nærværfaktorer	63
11.4.1 Egen interesse og mål	63
11.4.2 Kontaktlærers betydning	64
11.4.3 Støtte fra andre	66
11.4.4 Venners betydning	68
11.4.5 Tilrettelegging	69
11.5 Fraværsfaktorer	69
11.5.1 Rus	70
11.5.2 Problematisk fraværrutiner	70
11.5.3 Mangel på oppfølging	71
11.5.4 Fagvansker og manglende tilrettelegging	72
11.5.5 Fravær av egne mål	73
11.5.6 Informantenes ønsker	74
<i>12.0 Drøfting i et mestringsperspektiv</i>	76

<i>13.0 Konklusjoner og refleksjoner</i>	80
13. Generaliserbarhet	80
13.2 Elevenes erfaringer med å slutte som grunnlag for skolens arbeid med å møte vansker	81
13.3 Hvilken manglende følelse av mestring opplever elevene på skolen?	83
13.4 Hvordan ønsker elevene som slutter å bli møtt og fulgt opp?	85
13.5 Konsekvenser og analysetiltak	86
13.6 Annen forskning	86
13.7 Studiens relevans for brukerperspektivet i helse- og sosialarbeid	87
13.8 En avsluttende refleksjon	88
<i>Referanser</i>	90
<i>Vedlegg</i>	98
Intervjuguide	98
Kvittering på melding om behandling av personopplysninger	100
Brev fra UiS vedrørende studie som grunnlag for masteroppgave	102
Samtykke til deltakelse i studien	103

2.0 Sammendrag

Tittel: Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring. Hvordan opplevde de medvirkning og mestring i skolehverdagen?

Videregående skole har i dag problemer med at elever ikke fullfører opplæringen de begynner på. Dette gjelder i hovedsak innen yrkesfag. Hensikten med studien var å få økt kunnskap om hvordan elever som har avbrutt videregående opplæring opplevde medvirkning og mestring i skolehverdagen.

I denne studien intervjuet jeg fem elever mellom 16-20 år som sluttet i inneværende studieår på yrkesfaglig studieretning. Jeg benyttet meg av mestringsperspektivet som analytisk redskap i forståelsen om hvorfor elever slutter. Informantenes forklaring på mestring ble drøftet i hovedsak opp mot begrepene i Sence of Coherence (SOC) (Antonovsky, 2000); begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Men også Sommerchilds (1998) mestrings vilkår ble brukt. Jeg anvendte kvalitativ design i studie, der informasjonen som elevene ga ble tolket i tråd med hermeneutiske prinsipper

Resultatene viser at elevene ikke er godt nok klar over hvilke ressurser og interesser de har, og at de har lite kunnskap om videregående opplæring. Viktige funn er at nærværsfaktor relasjonen til kontaktlærer er vesentlig for mange av informantene, men og venner er en viktig nærværsfaktor. I forskningsspørsmålet om *hvordan elevene som slutter ønsker å bli møtt og fulgt opp* tar jeg utgangspunkt i elevenes opplevde situasjon. De fleste informantene ga uttrykk for å bli sett som viktig for å få den forståelsen de manglet. Tett oppfølging, tilrettelegging og et samarbeid mellom kontaktlærer og andre involverte lærere for å ivareta god støtte i alle fag uttrykte informantene som viktig.

Resultatene fra studien kan brukes i det forebyggende arbeidet for å forhindre avbrutt skolegang.

3.0 Introduksjon

Hensikten med denne studien er å få kunnskap om hvordan ungdom som avbryter sin utdanning i den videregående skolen opplever medvirkning og mestring i skolehverdagen.

Resept for et sunnere Norge (St.meld nr 16 (2002-2003)) fremhever skolen som et sentralt område for forebyggende og helsefremmende arbeid. Imidlertid får ikke alle ungdommene nytte av skolen som forebyggingsarena. En studie av Markussen m.fl (2008) viser at 66% av de som var tiende klassinger i 2002 hadde nådd yrkes- eller studiekompetanse etter fem år. 33 % hadde enten avsluttet skolen eller gjennomført med stryk i en del fag (Markussen m.fl., 2008).

I skoleåret 2008/2009 sluttet 642 (ca 4%) av ca 16000 elever i Rogaland (www.oppfolgingstjenesten.rogfk.no). De erfaringene som elevene gjør i skolen kan ha betydning for dem i voksen alder. En kan dermed på mange måter si at skolearenaen er en viktig arena for helsefremmende arbeid (Mæland, 2005). Viktige og sentrale elementer i helsefremmende arbeid er å sette folk i stand til å ta rette valg i forhold til helse og samtidig skape et støttende miljø for helse og utvikling (Aarø, 2009). Frafallsproblematikken kan dermed ses på i lys av et helsefremmende perspektiv (Arntzen og Hauger, 2003).

Innflytelse over egne beslutninger har betydning for egen livssituasjon. Innflytelse er viktig i seg selv men og et middel til å skape forbedringer (Arntzen & Hauger, 2003). Heggen & Øia (2005) omtaler i forskningsrapporten ”Ung i Norge” 2002, at 54% av elevene i den videregående skolen opplever at de ikke har nok medvirkning eller innflytelse på viktige avgjørelser som angår dem.

I følge kunnskapsdepartementet (2005) skal alle ha like muligheter til å utvikle sine evner og at den enkelte skal kunne realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. Skolen har med det en sentral rolle i å utdanne mennesker som kan mestre sitt liv og bidra til andres mestring (ct. Antonovsky, 2000). Mestring knyttes til handling og hvordan utfordringer håndteres. Mangel på mestring forbindes ofte med marginalisering. Det vil si at en faller utenfor viktige aktiviteter og arenaer (Elstad, 2005). Videre presiserer Elstad (2005) at avstanden mellom krav og muligheter regnes for en hovedkilde til uheldig stress. Barstad (2000) sier at jo høyere utdanning desto større selvtillit og en sterkere følelse av å kunne påvirke livssituasjonen. Frafall kan dermed forstås som manglende mestring av skolesituasjonen.

Rapporter om frafallet i videregående skole (www.oppfølgingstjenesten.no) viser at flere unge har vanskelig for å finne seg tilrette i skolen.

Ungdomstiden preges av at den unge søker aksept og anerkjennelse (Christoffersen, M.N. mfl., 2008). I denne søken er det elever som strever og ikke makter å leve opp til, eller får den aksepten og anerkjennelsen de trenger for å få bekreftet sin mestring.

Forskning har i stor grad konsentrert seg om den sosiale bakgrunn frafallselevne har. Den viser at sosiale ulikheter gjenspeiler seg i forhold til utdanning. I følge Grøgaard (1997) kan det oppfattes som et ”klassisk frafallsfenomen”. Det begrunner Grøgaard (1997) gjennom sin forskning med at frafallselever har svake karakterer og lav status som kjennetegn. Markussen m. fl (2008) viser at de av elevene som bor sammen med begge foreldrene hadde bedre kompetanseoppnåelse. Andelen som sluttet var størst blant dem som bor med bare en av foreldrene (Markussen, mfl, 2008). Studier viser også at de som fikk innfridd sitt førsteønske for valg av studietilbud bestod 69%, mens de som kom inn på andrevalget eller lavere, bestod 49% (Markussen, mfl. 2008). Andre slutter og går fra yrkesfag til allmennfag påbygg. Dette utgjør 32% av elevene mellom andre og tredje skoleår (Markussen m.fl., 2008).

3.1 Presiseringer og definisjon

I følge statistisk sentralbyrå (SSB) var det i 2005, som er de nyeste data tilgjengelig, totalt 61311 elever som startet i den videregående skolen. Fordelt på henholdsvis 29416 på allmennfag og 31895 i yrkesfaglig retning. Av de på allmennfag fullførte 70% utdanningen i løpet av fem år, mens tilsvarende tall for yrkesfag var 57 %. Ser en på fordelingen hvor mange som sluttet underveis viser den at 7% på allmennfag mot 29% på yrkesfag. Ser en på fordelingen mellom kjønnene viser den at hele 32% av guttene mot 25% av jentene sluttet underveis i årene 2005-2010 på yrkesfag. De tilsvarende tallene for allmennfag var henholdsvis 9% for gutter og 6% for jenter. Frafallet er størst i det første året i videregående skole og i overgangen mellom skole og lære plass (SSP). Jeg velger ”Ungdom som slutter i løpet av skoleåret eller læreperioden” (Baklien m.fl., 2004) som en egnet definisjon på målgruppen i min studie. Det engelske uttrykket *drop-out* brukes ofte synonymt om elever som slutter underveis i den videregående opplæringen. *Bortvalg* anvendes også, men ikke så ofte.

3.2 Mål og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å få kartlagt hvordan elever opplever medvirkning i skolehverdagen i relasjon til avbrutt skolegang, og hvordan de opplever å mestre skolesituasjonen.

Problemstillingen kan utdypes gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hva er det i skolehverdagen som gjør at elever opplever medvirkning?
2. Hvilken manglende følelse av mestring opplever elevene på skolen?
3. Hvordan ønsker elevene som slutter å bli møtt og fulgt opp?

3.3 Oppbyggingen av oppgaven

I kapittel tre har jeg en kort presentasjon av mål og forskningsspørsmål.

I kapittel fire redegjør jeg for teoretiske perspektiver og presenterer forskningsfunn.

I kapittel fem og seks berører jeg henholdsvis teorier som kan forklare frafall og mestringsteorier.

I kapittel syv begrunner jeg valg av metode.

Etiske hensyn og avveininger kommer under kapittel åtte.

Validitet og reliabilitet i forskningsprosessen behandles i kapittel ni.

Kapittel ti tar for seg forskerrollen.

Presentasjon og drøfting av funn fra intervjuene opp mot relevant teori og empiri klargjøres i kapittel elleve.

I kapittel tretten behandler jeg mestringsperspektivet. I den påfølgende delen (kapittel fjorten) oppsummerer jeg oppgavens resultater, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Og tilslutt presenteres noen konsekvenser og mulige tiltak før oppgaven avsluttes med en kort refleksjon rundt forskerrollen.

4.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

4.1 Forskningsfunn

Det er gjort endel forskning på hvilke type elever det er som ikke fullfører videregående skole. Studier gjennomført av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Forskningsstiftelsen FAFO har fokusert på hvilke type elever det er som ikke fullfører videregående skole.

Den kanskje viktige suksessfaktorer i arbeidet med å få redusert frafallet i utdanningsløpet er forankring på ulike nivåer, i følge Buland og Havn (2007) i sin SINTEF rapport ”Intet menneske er en øy”,. For det første må arbeidet forankres hos skoleledere. Dersom skoleeier er aktiv inn i arbeidet er det også en stor fordel. Deres engasjement bidrar til å løfte arbeidet opp over enkeltskoler. Det bidrar til erfaringsutveksling mellom skoler, gir kontinuitet og kvalitetssikring i arbeidet. Og tilslutt må arbeidet forankres solid i skolenes og skoleeiers planapparat (Buland og Havn, 2007)

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har også utgitt sentrale dokumenter om frafallsproblematikken. Hittil på dette forskningsfeltet har en tatt utgangspunkt i den sosiale bakgrunn frafallselevne har. Det viser seg at sosiale ulikheter gjenspeiles i utdanning (Grøholt, 1997). Dette kan oppfattes som ”et klassisk frafallsfenomen” (Grøgaard, 1997). Det kan tolkes som at frafallselevne har svake karakterer og lav status som kjennetegn. Elevers sosioøkonomiske bakgrunn og sosiale miljø påvirker sterkt deres utdanningsnivå.

Studier som viser til den sosial bakgrunnen som viktig forklaringsfaktor er ikke av ny dato. Hernes (1974) hevdet allerede på 70- tallet gjennom sin forskning at sosial bakgrunn hadde betydning. Hans påstand var at skolen, som har som mål også å fremme

likhet mellom samfunnslagene, er en av de viktigste produsenter av ulikhet. Hernes (1974) hevdet at det som skjer med elever på skolen er underordnet i forhold til den motivasjonen og kapasiteten elevene har med seg til skolen. Lavstatus får ressursmangel i nærmiljø som ekstra belastning. Hernes var kirke- og undervisningsminister 20 år senere. Da var det en av hans intensjoner å endre skolen slik at ulikheter kan elimineres og fremme likhet mellom samfunnslagene. Dette ble blant annet forsøkt implementert i Reform 94. Intensjonen med reformen var blant annet å bedre tilbudet i yrkesfagene. Reformen skulle fremme tiltak for å unngå klasseskille i befolkningen. Fokuset skulle og rettes mot grupper som stod i fare for å falle ut av opplæringen (Grøgaard, 2002). Erfaringene i ettertid med reformen viste at intensjonene ikke ble innfridd. Hernes (1974) sin påstand om at utdanningssystemet i høy grad reproducerer sosiale ulikheter gjelder også i dag. Fortsatt er sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner i grunnskolen sterk og utrolig stabil (Grøgaard, 2006). Kunnskapsdepartementet (2006) sin undersøkelse viser at 78 % av elevene med høyt utdannede foreldre gjennomfører videregående opplæring på normert tid, mot 50 % av elever med foreldre med grunnskoleutdanning.

Utdanningsdirektoratet (2007) viser det samme i sin rapport om grunnopplæringen. Det viser en sammenheng mellom elevenes resultater og foreldrenes utdanningsnivå. Elever med høyt utdannede foreldre får generelt bedre karakterer enn elever med lavere utdannede foreldre. Læringsutbyttet følger også tradisjonelle sosiale skillelinjer. Med det menes, at hvilke resultater eleven oppnår er avhengig av familiebakgrunn. Prestasjoner og gjennomføring relateres også i stor grad til faktorer som etnisk bakgrunn og om hvorvidt elevenes foreldre bor sammen. Elever med minoritetsbakgrunn har lavere gjennomføringsgrad og dårligere karakterer enn elever med etnisk norsk bakgrunn. (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Verdt å merke seg er at andregerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn nå er representert i høyere utdanning i like stor grad som etnisk norsk ungdom. Omlag 32 % i begge grupper tar høyere utdanning (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008).

Nyere forskning peker på flere faktorer som kjennetegner frafallselever.

- a) Bosituasjonen, om eleven bor sammen med både far og mor, virket inn. Ungdom som bodde sammen med begge foreldrene hadde bedre kompetanseoppnåelse. Andelen som slutter er større blant dem som bor sammen med bare en foreldre. (Markussen m.fl., 2008).
- b) Fravær i 10. klasse er også en risikofaktor for skolegangen videre. De som slutter i videregående skole hadde høyest fravær på ungdomsskolen. Elevene som ikke bestod videregående opplæring var den gruppen som hadde nest høyest fravær i 10. klasse (Markussen m.fl., 2008).
- c) Det er ikke uventet at karakteren fra ungdomsskolen virket inn på frafall. De som sluttet hadde lavere karaktersnitt enn de som fullførte. Forskning på Reform 94 viste tidlig at en gruppe elever som startet videregående opplæring gikk ut av grunnskolen uten å ha bestått i ett eller flere fag (Grøgaard, 1997).
- d) Innfridd førsteønske for valg av studietilbud betyr mye for gjennomføringen av opplæringen. Dette styres av karakterer fra grunnskolen. Blant de som fikk førsteønsket sitt oppfylt bestod 69%, mens av de som kom inn på andrevalget eller lavere bestod 49% (Markussen m.fl., 2008).

I rapporten fra Markussen m.fl (2006) ”Bortvalg og kompetanse” foreslås det mer systematiske samtaler mellom elever og deres kontaktlærer, i kombinasjon med mer samarbeid mellom lærere. I en kvalitativ undersøkelse av 40 elever som hadde sluttet, kom de med følgende råd til skolene. Det ble lagt vekt på at eleven måtte ha opplevelsen av å være synlig som elev i relasjon til lærere. Ens behov, enten det er av faglig eller sosial art, blir tatt på alvor, kan stå som en fellesnevner for bortvalgsforebyggende tiltak på skolenivå. Videre presiseres det at barn som er stille og beskjedne har en ekstra utfordring i forhold til å være synlige. Dette bekreftes i Lund (2010) sin doktorgradsavhandling. Hennes undersøkelse viser at fem til åtte prosent av alle skolebarn hindres i læring og sosial omgang fordi de er stille og tilbaketrukkne.

Det er også viktig å legge merke til tre andre grunner til frafall. En av årsakene til at de tre nordligste fylkene skiller seg negativt ut, er at hver tredje elev flytter på hybel ved oppstart i videregående skole. Frafallet er størst blant de yngste guttene (Støren m.fl., 2007). Noen av disse som slutter her beveger seg på kryss og tvers innenfor den videregående skole.

En andel på 32% av yrkesfagelevne bytter fra yrkesfag til studieforbereende mellom andre og tredje skoleår (Markussen m.fl., 2008). Det innebærer at de ikke går ut i lære og at de ikke har planlagt en yrkeskompetanse. Denne gruppen er viktig å tenke på når en ser på frafallstallet i yrkesfag. Disse elevene finner vi igjen med studiekompetanse på allmennfag. De får dermed en formell sluttkompetanse. Statistisk tilhører de frafallsgruppen på yrkesfag det ene året, samtidig som de tilhører gruppen av elever som fullfører studiespesialisering året etter. Ser en samlet på dette impliserer det at frafallet er mindre enn tallene viser.

I prosjektet ”Bortvalg og kompetanse”(Markussen m.fl, 2008) sin rapport viser 34,2% av elevene som ikke hadde fullført videregående opplæring, enten yrkes- eller studiekompetanse, hadde litt over halvparten bestått andre året av opplæringen. Halvparten av de som ikke hadde fullført etter fem år, hadde stryk i bare ett fag. De antyder med dette å vise hvor lite som skal til for å hjelpe elevene i å fullføre og bestå, om opplæringen tilpasses bedre. Med rett tilrettelegging og tilpassning, ville mange av de som har strøket kunne bestå. Med tettere oppfølging av de med stort fravær, kunne flere vært mer tilstede og fått karakter.

Av de elvene som slutter seint i utdanningsløpet er manglende karaktergrunnlag grunnet fravær vanligste årsak til at de slutter. For mange av de elvene som manglet flere fag for å oppnå full kompetanse hadde det nok vært et mer realistisk mål å jobbe mot en kompetanse på lavere nivå, for dermed å oppnå et kompetansebevis. Rapporten (Markussen m.fl, 2008) peker på at vi må ta inn over oss at det ikke er grunn til å forutsette at alle som starter i videregående opplæring skal kunne oppnå full kompetanse.

4.1.1 Informasjonsutveksling mellom ungdomsskole og videregående skole

Utveksling av informasjon i den hensikt å forhindre frafall må skje på måter som ikke virker stigmatiserende, eller bryter med forvaltningsloven. Men mange mener det er urealistisk å starte med ”blanke ark”, og at det man vinner med å ha slik informasjon, langt overgår ulempene. Mye viktig arbeid er derfor gjort for å utvikle nettverk og samarbeidsrutiner mellom ungdomsskoler og videregående skole (Buland & Havn, 2007)

4.1.2 Feilvalg

30,9% av elevene i yrkesfaglig studieretning sluttet, mens bare 4,6% i studieforberedende retning sluttet (15% totalt) (Markussen m.fl, 2008). I en intervjustudie i forbindelse med prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl.,2006), med 40 sluttet fra yrkesfaglig studieretninger kom det fram at *feilvalg* var en vanlig grunn til bortvalg. En tredjedel av de som slutter kommer tilbake (etter omvalg), men målet om å redusere unødig feilvalg er en viktig utfordring for skolen, først og fremst av hensyn til eleven selv, men også på det samfunnsøkonomiske planet

4.1.3 Nærværsproblematikk

Å øke andelen elever som opplever at de har gjort riktig valg og/eller har et realistisk forhold til den skolen og det faget de har kommet inn på, er i følge Buland og Havn (2007) svært sentralt i arbeidet med å etablere nærværsfaktorer og redusere frafall. Arbeidet som er gjort har vært konsentrert rundt rådgivningstjenesten og utviklingen av modeller for rådgiving og karriereplanlegging (Buland og Havn, 2007). Fokus på tilpasset opplæring, for på den måten å skape mestringsopplevelser, har vært viktig. Tydelige rammer for skolehverdagen er også endel av dette; rammer som gir trygghet og motivasjon, basert på klare grenser, synlighet, normer og ”folkeskikk”, arbeidsdisiplin osv. Målet med dette er å skape struktur i læringssituasjonen, noe som gir trygghet og større mulighet for mestring (Buland & Havn, 2007).

Forventningene og normene om at en skal ta videregående utdanning og for de elevene som tilpasser seg faglig og sosialt vil kanskje dette være den viktigste faktoren, de

vurderer aldri å slutte, fordi de simpelt hen har så sterke forventninger om å fullføre (Markussen m.fl., 2006).

5.0 Teorier som kan forklare frafall

Jeg skal i det følgende presentere noen teorier som er med på å forklare hvilke forhold som kan begrense og påvirke elevenes utdanningsprestasjoner.

5.1 Motstandskultur.

Dersom elever ikke finner seg tilrette i undervisningssituasjonen eller har problemer med å innfri skolens krav kan dette tolkes i sosiologisk teori (Heggen & Øia, 2007). Viktige elementer i motstandskulturen er at elevenes manglende innflytelse og mulighet til å påvirke egen skolehverdag gir seg utslag i negativ atferd, kritikk eller passivitet.

I en artikkel fra Lillegården læringscenter (<http://lillegarden.wordpress.com/2007/03/20/>) behandler en blant annet deler av denne motstandskulturen.

I en rekke undersøkelser viser resultatene at elever fra arbeiderhjem presterer dårligere i skolefag. Dette gjelder både jenter og gutter, men mest gutter. En forklaring på denne utfordringen er å finne i klasse teorien (Heggen & Øye, 2005)

Sentralt i Heggen og Øya (2005) sin forskning på dette området er at skolesystemet er tilpasset jenters væremåte. Nielsen og Rudberg (2006) hevder at skolen har blitt modernisert som et resultat av at samfunnet og arbeidsmarkedet stiller andre krav til kompetanse en tidligere og at dette er krav og forventninger som jenter mestrer bedre enn guttene. Begrunnelsen for dette er i følge Nielsen og Rudberg (2006) at jenter tradisjonelt er bedre til å planlegging, tenke fremover og arbeide selvstendig.

Heggen og Øya (2005) viser til motstandskulturer i dagens skole. Heggen og Øye (2005) tar utgangspunkt i kultur- og verdiperspektiv som er hentet fra sosial posisjonsteori.

Sentralt i teorien er at elevene gjør ulike framtidvalg ut fra sine sosiale utgangspunkt.

Ideen bak enhetsskolen i norsk skole var å jevne ut kjønns- og klasseforskjeller. I følge Bourdieu I: Aakvåg (2008) reproduserer samfunnet den dominerende kultur. I denne kulturen handler det om å lykkes i tradisjonelle skolefag, noe som igjen tradisjonelt favoriserer jenter.

Motstandskulturerer som verdiperspektivet og kulturperspektivet er eksempler på, støtter også opp om elevers beslutning om å avslutte opplæringen. Foreldrenes ambisjoner påvirker også barna. Når elevene opplever støtte og oppmuntring hjemme, påvirker dette skoleprestasjonene (Markussen m.fl., 2006). Ungdom med lavere sosioøkonomisk bakgrunn opplever ikke skolens innhold som egen kultur på samme måte som elever med middelklassebakgrunn. Det er forståelig at elever kan distansere seg fra noe de ikke føler seg som endel av. Tilpassning til skolen og dens verdier kan bli en stor og vanskelig utfordring. Skolen og lærerne representerer ofte middelklassekulturen. Elevens kulturelle kapital kan bli styrende for skoleprestasjonene. Elever med lite kulturell kapital kan føle seg fremmedgjort. Ungdom fra lavere sosiale lag vektlegger heller ikke høyere utdanning i like stor grad som ungdom fra høyere sosiale lag (Markussen m.fl., 2006). Elevens motivasjon, innsats og prestasjoner er på denne måten avhengig av hvilken sosial gruppe de tilhører. De elever som lykkes best er de som har gode karakterer fra grunnskolen, høye utdanningsambisjoner og lite fravær. I tillegg har de foreldre med høyere utdanning, og som bor sammen og tilhører majoritetsbefolkningen (Markussen m.fl., 2006). Høyt fravær på ungdomsskolen, som flere av mine informanter fortalte om, er et klart tegn på framtidig frafall. Sosiale forhold og elevens hjemmesituasjon har betydning om hvorvidt de fullfører videregående opplæring.

5.2 Modernitetsteori

I artikkelen Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring (Markussen, Lødding & Sandberg, 2007) vises det til modernitetsteorier for å forklare elevers bortvalg. Det hevdes at modernitetsteorier er et motstykke til teorier som forklarer strukturenes innvirkning på utdanningsvalg. Beck I: Markussen, Lødding og Sandberg (2007) forklarer at modernitetsteorier gjør utdanningskarrierene mindre avhengige av forhold som familie, kjønn og sosial bakgrunn. Individualisering er et nøkkelbegrep. I følge Beck i: Markussen, Lødding og Sandberg (2007) innebærer individualisering at

«... each person's biography is removed from given determinations and placed in his or her own hands, open and dependent on decisions, i følge Beck (1992:135).»

i: Markussen, Lødding og Sandberg (2007). Han mener at når de vestlige samfunnene går fra industrisamfunnsepoken og over i en ny modernitet, oppløses de institusjonene som var grunnlaget for industrisamfunnet. Institusjoner som hadde stor makt over folks liv, svekkes. Individualiseringshypotesen innebærer slik sett en ide om at den gamle modernitetens institusjoner mister grepet om menneskers liv, og at mennesker overlates til seg selv og sine egne refleksive kapasiteter når de tar valg som staker ut livsløpet (Krange 2004). Utdanning blir et middel for identitetsbygging.

Unge ønsker å være fleksible og å forhandle seg frem til sin egen identitet (Heggen og Øia 2005)

6.0 Mestringsteorier

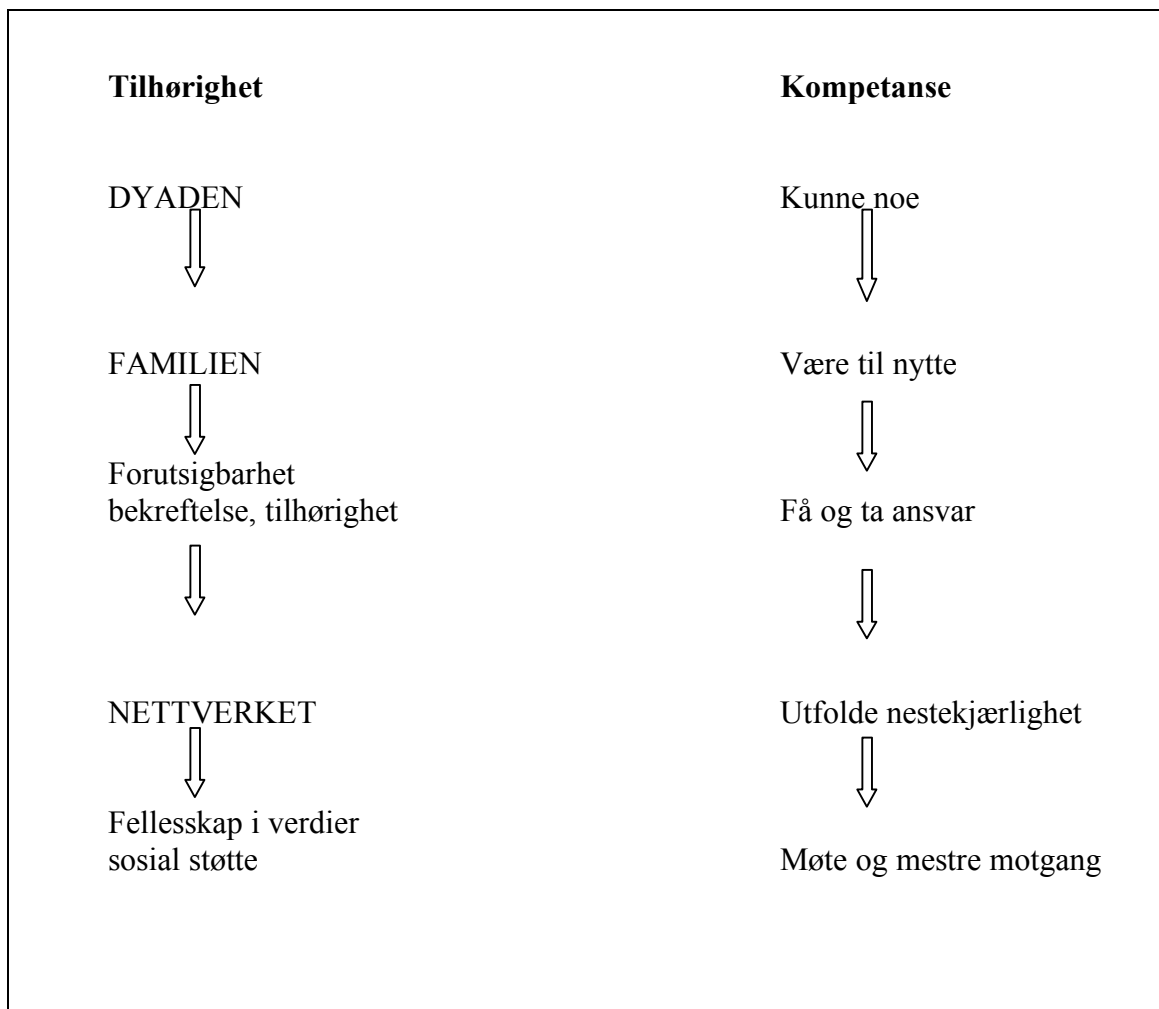
For å kunne belyse problemstillingen til oppgaven vil det være relevant å se på hvordan elevenes opplevelse av mestring kommer til uttrykk i det de forteller. Antonovskys (2000) mestringsperspektiv (salutogenese), med opplevelsen av sammenheng (OAS eller Sence of coherence SOC) som det sentrale begrep kan være relevant. Antonovsky (2000) mener at det er viktig å ta utgangspunkt i de ressursene som kan bevege personer mer i retning av det friske på helseskalaen (det salutogenesiske prinsipp) enn det syke (patogenese). Han forsøkte i sin forskning å finne svar på hvorfor noen mennesker på tross av store vansker i livet klarer seg fint. Han studerte hvilke motstandsressurser som ser ut til å være spesielt helsefremmende. Som svar på dette salutogenese spørsmålet utvidet han begrepet opplevelse av sammenheng (SOC). SOC er ikke en spesifikk mestringsstil, eller strategi, men mer en generell holdning til situasjoner og hendelser. For å få en sterk SOC er det i følge Antonovsky (2000) viktig å utsettes for krav i riktig mengde. I følge Antonovsky (2000) er denne opplevelsen av sammenheng (SOC) en refleksjon av at ens trygghet om indre og ytre verden er begripelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 2000).

Backe-Hansen (2004) mener at mestring handler om både å takle utfordringer og klare noe på egenhånd, men også å benytte seg av tilgjengelige ressurser . Hun definerer mestring som en dynamisk prosess som endres som et svar på endrede krav i fra omgivelsene når disse oppfattes som stressende. Backe-Hansen (2004) mener videre at mestring også er en målrettet prosess hvor individet tenker og handler for å løse situasjoner og håndterer emosjonelle reaksjoner på stress. Backe Hansen (2004) hevder at mestring er en målrettet handling. Heggen (2007) drøfter dette begrepet og presenterer ulike sider av mestring. Heggen (2007) skiller mellom det prosessuelle perspektivet og et systemperspektiv. I følge Heggen (2007) har det prosessuelle et tidsperspektiv, der selve prosessen er sentral. Her inkluderes det en målsetting om en svak mestring skal gå over til en tilfredsstillende mestring, for om mulig oppnå bedre resultater. I systemperspektivet til Heggen(2007) kan ikke mestring reduseres til en individuell strategi, men må ses i sammenheng med det miljøet som omgir individet. Behovet for

mestring oppstår i det øyeblikk som individet utsettes for påkjenninger utenifra (Heggen 2007). Det blir da ifølge Heggen (2007) avgjørende hvilke ressurser og hvilken evne individet har til å benytte seg av disse.

Sommerschild (1998) var opptatt av og introduserte hvilke beskyttelsesfaktorer som fremmer barn og ungdommers mestringsevne. Beskyttelsesfaktorene ble kalt ”resilience” og oversettes ofte med motstandskraft, hardførhet og smidighet ifølge Sommerschild (1998). Studier som er gjennomført rundt resilience har identifisert forhold som styrker utviklingen hos barn og unge på tross for store belastninger (Sommerschild, 1998). De viktigste rammebetingelsene er det å ha trygge, stabile, emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer om å kunne noe. Sommerschild understreker videre at det er en sammenheng av disse faktorene i andre mestringmodeller av blant annet Freud og Libo, noe Sommerschild (1998) mener styrker gyldigheten av hennes teori om mestringens vilkår. Disse rammebetingelsene har vært med på å danne et utgangspunkt for modellen over hvilke forutsetninger som er grunnleggende ressurser for ”Mestringens vilkår (Sommerschild, 1998).

Mestringens vilkår



Sommerchild (1998) fig. 1

Egenverd



Motstandskraft

I følge Sommerschild (1998) innebærer tilhørighet å ha minst en nær fortrolig. Sommerschild(1998) hevder at en nær relasjon kan være nok for harmonisk vekst og utvikling, men at det vil være mindre sårbart om flere personer utgjør den grunnleggende trygghetsfaktoren. Familien utgjør neste tilhørighetsnivået, med relativt stor grad av forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet. Sommerschild (1998) mener at andre stabile

voksne kan skape de samme forutsetningene. Neste nivå er nettverket, der felles verdier og støtte, sammen med tilhørigheten er med på å gi livet en overordnet mening (Sommerschild, 1998). Grøhold (1998) hevder i denne sammenheng at menneskers essensielle ressurser ligger i forholdet til andre. Den viktigste faktoren for å forstå ungdommers sårbarhet i møte med livets utfordringer, er deres relasjon og tilknytning til nære personer.

Kompetanse impliserer først og fremst å kunne noe (Sommerschild, 1998). Kompetansen får barnet ved at oppgavene harmonerer med forutsetningene. De neste leddene som fig 1 viser er kompetansefaktoren å være til nytte, få og ta ansvar, og å kunne gi nestekjærlighet. Dette er faktorer som styrker egenverdfølelsen i følge Sommerschild (1998). Sommerschild (1998) understreker videre å møte og mestre motgang er kunnskap som øker barnets mulighet til å møte livets utfordringer med motstandskraft.

6.1 Mestringsbegrepet

Mestring som begrep har ulik betydning for oss, men defineres i *Pedagogisk ordbok* (Bø & Helle, 2008) som det å få det til, det å lykkes. Videre beskriver Bø og Helle (2008) bruken av mestring som ”sosialiseringens mål”, som innebærer å ha de nødvendige ferdigheter og holdninger samt nødvendige kunnskaper som kreves på de ulike utviklings- og modenhetstrinn i livet. I pedagogikk og psykologi brukes mestring ofte med samme betydning som livskompetanse, altså om folks evne og verdighet til å klare sitt liv (ibid).

Det teoretiske bakteppe vil være som jeg tidligere har nevnt Antonovskys (2000) mestringsperspektiv (salutogenese), med opplevelsen av sammenheng (SOC) som det sentrale begrepet.

6.2 Mestring og selvoppfattelse

Ser en på forskning gjort på utvikling av selvoppfatning, er den ofte basert på en sammenheng av selvoppfatning og aldersspesifikk kompetanse. Forskerne har ønsket å finne fram målbare sider av selvoppfattelse, men en slik måling av selvoppfattelse har sine svakheter (Gjærum mfl., 1998). Det er individets egen oppfatning av sin egen kompetanse som ligger til grunn for selvoppfattelsen. Denne oppfatningen trenger ikke å være i uoverenstemmelse med den reelle kompetansen. Det flinke, men selvnedvurderende barnet kan slite med dårlig selvfølelse, mens det gladlynte, men ikke så dyktige barnet kan være veldig fornøyd med seg selv. Det er derfor viktig at det alltid er personens egen oppfatning av seg selv som må ligge til grunn ved måling av selvoppfattelse (ibid).

Skolen er ikke bare en arena for faglig utvikling, men også en viktig sosial arena. Individets selvoppfattelse vil alltid være mer en bare summen av opplevd kompetanse på ulike områder. Den spontane følelsen av egenverd næres i stor grad av samspillet med andre (ibid)

Gjærum m.fl. (1998) refererer til Cooley som innførte bildet av et ”looking-glas self” . Hans tanker om dette var at betydningsfulle personer danner det sosiale speilet hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling og selvoppfattelse. Det er nettopp derfor blant annet skolen er en viktig arena. Her får elevene speilet seg i hverandre og lært seg de ulike kodene som anvendes i miljøet(ibid).

Det er viktig i følge Gjærum mfl. (1998) at de to ulike innfallsvinklene til forståelse av selvet altså den kompetansebaserte og den relasjonsbaserte ikke står i motsetning til hverandre, men at de supplerer hverandre og skaper et overordnet bilde av selvet som i sin tur utløser følelsen av selvoppfattelse

6.3 Hva er selvoppfatning?

Selvoppfatning brukes i ulike betydninger både i lærebøker og i forskningslitteraturen. Jeg velger å gå inn på noen av de ulike betydningene begrepet kan ha, og konsentrere meg om forklaringen til Skaalevik & Skaalevik (2005).

Med selvoppfatning mener Skaalevik & Skaalevik (2005) enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. Siden begrepet er så vidt kan det by på ulike oppfatninger og betydninger. Begrepet forstås derfor kanskje best som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. De fleste teoretikere begrenser begrepet til den *bevisste* oppfatningen en person har til seg selv (Skaalevik & Skaalevik (2005). Endel av den oppfatningen en har av seg selv er knyttet opp mot prestasjoner for eksempel hvordan man gjør det faglig på skolen. Mens andre oppfatninger har med hvordan man kanskje ser ut og oppfører seg. Man har også en oppfatning inni seg om hvordan man egentlig syntes man er. Det kan være et negativt eller et positivt syn som personen selv har internalisert. Denne betegnelsen blir ofte omtalt som selvverd. Dette viser at vi har selvoppfatning på ulike områder. I prinsippet har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor personen har gjort seg sine erfaringer Skaalevik & Skaalevik (2005).

6.4 ”Reel” og ”ideell” selvoppfatning

En person har som nevnt foran en bevisst og reell oppfatning av seg selv. I tillegg har en oppfatninger hvordan andre oppfatter en. Dette kalles persepsjon av andres vurderinger (Skaalevik & Skaalevik, 2005). Skillet mellom den reelle oppfatning av seg selv og persepsjonen av andres vurderinger er viktig. Man kan føle at man ikke duger, mens andre synes en er kjempeflink eller omvendt, men som regel er det et klart samsvar

mellom disse to dimensjonene, slik at persepsjon av andres vurderinger utgjør et sentralt grunnlag for utvikling av reell selvoppfatning (Skaalevik & Skaalevik, 2005). En tredje side ved en persons selvoppfatning er vedkommendes oppfatning av hvordan man ønsker å være. Dette kaller Skaalevik & Skaalevik (2005) den ideelle selvoppfattelsen.

Ønsker en å være mer eller noe annet enn det man virkelig er, og vurderer seg selv til å komme til kort, kan det bli et alvorlig problem, å få store konsekvenser for personens selvverd. (Skaalevik & Skaalevik, 2005). Skaalevik og Skaalevik (2005) referer til Rosenberg der han skiller mellom glorifiserte selvbildet, som i de fleste tilfeller er uopnåelig og knyttet til våre drømmer, og det ideelle selvbildet, som vi tar på alvor og som vi prøver å strekke oss mot. De fleste personer er klar over disse forskjellene. De fleste har et reelt ideelt selvbilde som det er mulig å strekke seg etter. Skulle gapet likevel bli for stort mellom det ideelle selvbildet, det vi tar på alvor, og det reelle selvbildet, vil det kunne utvikles nevrotiske mønstre. Det å tilstedelighet komme til kort i forhold til våre drømmer kan skape fysiske problemer og føre til psykososial mistilpassning (Skaalevik & Skaalevik, 2005).

Elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner. Prestasjonssituasjoner fortøner seg som mer truende, fordi elevene forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig.

På grunn av at en som regel har et sterkt behov for å bevare selvverdet, vil det lett oppstå behov for å forsvare nettopp dette. Forsvaret kan medføre selvpålagt handikap i læringssituasjoner. Eleven kan dermed bli mindre motivert for skolearbeid, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker (Skaalevik&Skaalvik, 2005).

Empirisk forskning har vist at selv vurdering har stor grad av stabilitet over lang tid. Det meste av forskningen som er gjort på dette området er av akademisk eller teoretisk karakter, men det er og gjort forskning på fysisk-motorisk selvoppfatning, som har vist stor stabilitet (Sigmundson & Ingebrigtsen, 2006).

Det viser seg at mestringsforventninger endres raskere med nye erfaringer en selvvurderingen. For eksempel vil en idrettsutøver som ser at han eller hun forbedrer sine prestasjoner, ganske snart justere sine forventninger til egne prestasjoner. Følelsen av å være dyktig vil derimot endres gradvis (Sigmundson & Ingebrigtsen, 2006).

Kroppsøving og idrett generelt er aktiviteter som utføres sammen med andre og hvor nettopp prestasjonene blir tydelige. Denne gruppen en person sammenlikner seg med kalles sosial sammenlikningsgruppe eller referansegruppe. På skolen blir det de andre elevene som utgjør referansegruppen. I kroppsøving vil den sosial sammelkningsgruppen bestå av andre elever i samme gruppe, men i lek og i andre fritidsaktiviteter vil det også være venner som man ikke går på skolen sammen med som blir referansegruppen (Sigmundson & Ingebrigtsen, 2006).

6.5 Faglige vansker og opplevelse av mestring

Det kan være naturlig å se faglige vansker i sammenheng med mestring. Det å oppleve nederlag etter nederlag i skolen gir mindre motivasjon til å fortsette skolegangen. Hjort (I Mæland, 2005) sin helsedefinisjon er sentral. Han definerer helse som å mestre hverdagens krav (Mæland, 2005). Helse ses på som en ressurs, som gir styrke til å fungere og motstandskraft til å stå imot påkjenninger. Dette er i samsvar med helsefremmende arbeid, som nettopp handler om blant annet mestringsmuligheter, i følge Ottawa-charteret (Verdens helseorganisasjon, 1986 WHO). Vilkår for god helse skapes på arenaer der mennesker lever sine liv (Verdens helseorganisasjon, 1986 WHO). Skolen kan være en slik arena. De som ikke lykkes i forhold til skolens krav eller opplever skolen som meningsløs, ønsker seg forståelig bort fra de krav som stilles. Skolen kan bli en helsemessig belastning og reduserer livskvaliteten. Når det er et sprik mellom elevenes forventninger og hva de faktisk får realisert, er det kanskje sunt å avslutte noe som gir dem mistilpassning? Å avslutte skolegangen kan derfor bli en slik logisk beslutning.

Mestring i et systemperspektiv, som omfatter hvilke ressurser som finnes i samspillet til omgivelsene, foruten individets egen kompetanse, støtter godt opp om teorien som kulturell og sosial kapital. Den sosiale kapitalen er knyttet til personlig nettverk, og hvordan du kan bruke og utnytte dette. I denne sammenhengen er en også avhengig av den kulturelle kapitalen, en slags kompetanse. At mestring er et viktig område, viser også Kunnskapsdepartementets føringer for Elevundersøkelsen i 2009, der departementet ønsker å utvikle indikatorer for å måle mestring (Opseth, 2008). Mestringspedagogikken representerer slutten på de mange stigmatiserende tilbudene i skolen, ved at metoden innretter seg på å styrke elevenes gode sider i stedet for å jobbe med mangler. Å styrke gode sider innebærer blant annet at læreren må bli kjent med hele eleven og lete etter ressurser (Germundsson, 2000). Dette er salutogenese tenkning som fokuserer på det positive.

6.6 Hva gjøres for å gi tilbud til skoletrøtt ungdom?

Kunnskapsdepartementet (2006) har innført muligheten for skoletrøtt ungdom å gå inn i en praksisplass i bedrift. Det er et organisert, praksisbasert toårig løp, som etter fullført opplæring gir en sluttvurdering i form av praksisbrev. Praksisbrevordningen kan tenkes utvidet slik at den fører til fagbrev (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig er det viktig med flere og mer varierte opplæringsplasser både i skolen og i bedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Opplæringsloven(2002) presiserer tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kjennetegn på tilpasset undervisning for den enkelte eleven er variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, og variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen. ”Alle elever i grunnskolen og videregående skoler har rett til eit godt fysisk og psyko-sosialt miljø som fremhever helse, trivsel og opplæring” (Opplæringslova, 2002, §9a-1). Tilpasset opplæring har blitt et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2002). Det handler om å gi opplæring som passer den enkelte elev, men det er få holdepunkter for hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis, i følge Bachmann og Haug (2006)

I dagens skole legges det vekt på undersøkelser som blant annet kartlegger både elevenes kunnskaper og trivsel. Elevundersøkelsen er et eksempel på dette, satt i gang av Utdanningsdirektoratet(2007) og gjennomføres årlig i alle skoleslag. Elevundersøkelsen gir et godt bilde av hvordan elevene opplever læringsmiljøet på egen skole.

Undersøkelsen i videregående skole kartlegger elevenes trivsel, elevdemokrati, fysisk læringsmiljø, mobbing, motivasjon, faglig veiledning, medbestemmelse og karriereveiledning. Innflytelse er både en verdi i seg selv og et middel for å skape forbedringer. Begge disse egenskapene kan bidra til å fremme helse. Et sentralt kvalitetsmål er hvorvidt elevene opplever at de mestrer tilværelsen på skolen (Opseth, 2008). Trygt miljø, trivsel og undervisning som er tilpasset den enkelte elev er tydelige og viktige faktorer (Opseth, 2008). På den måten kan det skapes et støttende miljø, som er et helsefremmende tiltak. Da kan også personlige ferdigheter utvikles. Begge disse tiltakene er sentrale i helsefremmende arbeid. Forsøk viser at skoler som arbeider med systematisk oppfølging av elever som står i fare for å avbryte skolegangen, viser gode resultater (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevene blir sett, hørt og forstått. Dette er i samsvar med helsefremmende arbeid, der unge blir forstått med den form for hjelp og støtte som er nødvendig. Arbeidet baserer seg på en forståelse om at lediggang er det verste som unge opplever (Kunnskapsdepartementet, 2006).

7.0 Metode

7.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne oppgaven ønsket jeg å studere elevers opplevelse til medvirkning og mestring i skolehverdagen. Den kvalitative forskningsmetoden vil være relevant fordi målet med denne type forskning er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i elevenes sosiale virkelighet (Dalen, 2004).

Elevperspektivet er utgangspunktet for oppgaven min. I min studie står elevperspektivet sentralt. Dette perspektivet tar utgangspunkt i Tangen (2004) sin beskrivelse av elevperspektivbegrepets ulike betydninger. Den ene er forskning hvor elevene er tema og kilde, eller der elevenes egne erfaringer studeres. Elevenes erfaringer kan enten studeres utenfra, der de svarer på spørreundersøkelser med fastsatte kriterier, begreper eller svarmuligheter, eller det andre som er innenfraperspektivet der elevene selv kan velge uttrykk og holdninger. Det er dette innenfraperspektivet, der elevene lytter til sin egen stemme (Tangen, 2004) jeg ønsker å få fram i oppgaven.

Jeg har som mål å fokusere på elevenes erfaringer og opplevelser og deres forståelse av hva som kan gjøre skolesituasjonen bedre, hva som kan hjelpe dem å nå sine mål og eventuelt fullføre utdanningsløpet sitt.

Jeg velger bort å studere systemperspektivet i denne oppgaven, ikke fordi jeg ikke tror det er viktig, men fordi jeg ser det mer som en ”utenfra” forklaringsmodell for de ulike delsystemenes gjensidige påvirkning. I denne studien vil jeg måtte avgrense meg til å få frem den enkelte ungdommens beskrivelse av ”innenfra” -perspektiv på egen utvikling og vekst jeg ønsker å få tak i.

Hendelser og forhold som berører ungdommene direkte har de ofte en oppfatning om, men systemets interaksjon og indirekte påvirkning er kanskje ikke det som kjennetegner ungdommens refleksjoner best. Med utgangspunkt i Maxwells (1992) forståelsesbegrep

har jeg som mål å formidle elevenes deskriptive fortid, forsøke å forstå (interpretive) deres opplevelser (innenfra) og søke en mer teoretisk forståelse (forklaringer) gjennom arbeidet med oppgaven.

7.2 Analyse og tolkning av materialet.

Informasjonen elevene gir ønsker jeg å tolke i tråd med de hermeneutiske prinsipper. Hermeneutikken legger vekt på beskrivelse og fortolkning av meningsfullt materialteori (Kalleberg, 2005). Intervju er en metode innenfor hermeneutisk vitenskapstradisjon (Kalleberg, 2005). Ved å intervjuer elevene som slutter vil jeg møte andre forståelsesrammer enn mine egne. Det handler om å være der eleven er, å få tak i elevenes subjektive erfaringer og opplevelser, og tolke dette i en faglig sammenheng (Kalleberg, 2005). Det er ikke en sannhet som kommer frem, men ulike sider og et nyansert syn på skolesituasjonen til elever Kalleberg (2005). Fugleseth (2006) understreker videre viktigheten av å trekke inn egen posisjon, vise egen forståelse. Slik at min førforståelse om hvorfor elever slutter som er knyttet til mine erfaringer som lærer i videregående skole vil ha betydning for de spørsmålene jeg stiller og hvordan jeg forstår disse. Innsikten jeg har opparbeidet kan hjelpe meg i møte med elevene og i tolkningsprosessen. Dalen (2004) fremhever at vår bevissthet om egen førforståelse kan gjøre meg som forsker mer klar over i og se muligheter i eget intervjumateriale. Ulempen med erfaringen jeg har er at jeg kan være mer forutinntatt. Jeg leter kanskje etter svar på egne antagelser. Overinvolvering til tema, informanten eller en selv kaller Fog (2004) dette.

Når intervjuene foreligger er det blant annet relevant å gå i gang med analyse og tolkning. Jeg skal her kort redegjøre for en måte å tolke materialet på. Kvale (2009) fremhever at for å få frem meningen med resultatene av intervjuene er det relevant å stille spørsmål til uttalelser som kommer frem. For å vurdere det vurderes tekstens betydning i tre ulike fortolkningskontekster: selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og en teoretisk forståelse (Kvale, 2009).

7.3 Forskningsintervjuet

Et forskningsintervju skiller seg fra den hverdagslige samtalen ved at den tar utgangspunkt i en problemstilling med tilhørende forberedte spørsmål (Johnsen, 2006). Målet i forskningsintervjuet vil i følge Kvale (2009) være å forsøke å forstå verden fra intervjupersonens side. Videre å få frem betydningen av dennes erfaringer, og å avdekke dennes opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale (2009) . Et semi-strukturert intervju som er en av de mest vanlige intervjuformene i følge Johnsen (2006), betyr at en har et planlagt opplegg, intervjuguide med temaer og spørsmål for samtalen. Men det er allikevel rom for å komme med innspill og tilpassninger underveis. En kan da lettere oppklare uklare ting underveis, og kunne gå i dybden i intervjuet, få mer kunnskap om elevenes opplevelser. For å sikre at min problemstilling ble belyst, ønsket jeg å bruke intervjuguide. Imidlertid kan det være et hinder for ”innenfra” perspektivet. Elevenes ”innenfra” perspektiv kan fremmes ved å gi rom for tilpassninger og spørsmål som følger opp elevenes svar og utsagn (Kvale, 2009).

Det er viktig at elevene skal få være med på å påvirke hvor intervjuet skal foregå. Et intervjusted hvor elevene føler seg trygge, slik at de kan frigjøre energi på selve intervjuet og ikke ha fokuset et annet sted. Jeg spurte elevene om de hadde forslag på et passende intervjusted. Samtidig ble intervjuene lagt slik at de passet inn i elevenes hverdag. Jeg brukte en mal som ble brukt i introduksjonen til hvert intervju der jeg sa noe om hensikten med intervjuet for å skape større trygghet.

Lengden på intervjuet var mellom 1 time og 1 ½ time. Det kan være en ulempe å holde på for lenge slik at elevene kan bli trette og ukonsentrerte.

Da intervjuene var gjennomført starter transkriberingen med å få lyd omgjort til skreven tekst. Jeg brukte en digital diktafon som gjorde meg i stand til å overføre direkte til

datamaskinen (Kvale, 2009), der de ble lagret, avspilt i den hensikt å analysere og transkribere ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram (Kvale, 2009). Det var viktig å oppbevare dataene forsvarlig gjerne innelåst slik at uvedkommende ikke fikk tilgang. Mine data ble oppbevart nedlåst i skap på min arbeidsplass der bare jeg hadde tilgang.

7.4 Metoderefleksjon og tilnærming

Det kvalitative forskningsintervjuet er en av flere forskningsmetoder (Fog, 2004). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er gjennom samtale å prøve å få innsikt i den som intervjues sin verden, gjennom deres perspektiv. På grunn av at det kvalitative forskningsintervjuet har samtaleform som struktur kan man få et innblikk i intervjupersonens hverdagsliv. Metoden prøver ikke å kvantifisere, men innhente den unike kvaliteten, og gå i dybden på de enkelte fenomenene. Det kvalitative forskningsintervjuet har særlig til hensikt å få informasjon om intervjukandidatenes tolkninger og meninger om fenomenene de beskriver. Forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale som også involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Intervjueren følger en tidligere utarbeidet intervjuguide, og tolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på gjennom hele intervjuet. Intervjuguiden er kategorisert etter temaer man ønsker å få innsikt i. Det er ikke stramt strukturert, men heller ikke et fullstendig ikke styrende intervju. Et vellykket forskningsintervju kan oppleves som svært nyttig også for intervjukandidaten, da de gjennom denne prosessen kan oppleve ny innsikt i sin egen livssituasjon (Kvale, 2009).

Som grunnlag for det kvalitative forskningsintervjuet har jeg valgt en form for delvis strukturert intervju. Johannessen og Tufte (2002) beskriver ulike former for intervju innen kvalitativ metode. De nevner strukturert intervju, delvis strukturert intervju eller ustrukturert intervju.

Kvale (2009) fremhever viktigheten av å få frem betydningen av menneskelige erfaringer og deres opplevelse av verden rundt seg gjennom det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale, 2009). Jeg er nettopp ute etter elevenes erfaringer og opplevelser med skolen og hvorfor de sluttet i min oppgave.

Hensikten vil også være vitenskapelig, og det innebærer at produktet, altså den ferdige undersøkelsen, oppfyller visse krav og kriterier til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Det utdypes senere under avsnittet om validitet og reliabilitet.

7.5 Forberedelse til intervjuet

Fog (2004) skriver at ved gjennomføringen av forskningsintervjuet at det først og fremst kreves en omtanke, og med det mener hun en forberedelse som tar sikte på undersøkelse av eksisterende empiri og teori på det aktuelle området. Man må ha det helt klart hvilket perspektiv en ser saken ut fra og hva perspektiv en ser i den (Fog, 2004).

I følge Fog (2004) er det ikke bare intervjuet som må forberedes, det er også viktig at en forbereder seg selv til en slik situasjon. Fog (2004) beskriver dette som en selvransakelse. Med det mener hun at en skal ha et blikk som er rettet utad, ut til saken, ut til virkeligheten en vil si noe om. Men blikket skal og rettes innad, rettes mot en selv, rettes mot de umiddelbare og ikke reflekterende betydningene som saken har for intervjuere, og som på den ene eller andre måten berører en (Fog, 2004).

Fog (2004) sier at vi er både forskere og intervjuere, men vi er også alminnelige deltakere i det samfunnsmessige liv.

Jeg har pedagogisk bakgrunn. Dette gjør noe med meg. Jeg har både fordomsfulle og fordomsfrie følelser. I ureflektert form kan disse følelsene påvirke intervjuet og dermed empirien, uten at dette nødvendigvis kommer til syne.

Jeg prøvde å løse dette på forhånd ved å diskutere først og fremst med veilederen, men og med medstudenter hva jeg skulle spørre om, hvordan jeg skulle spørre med tanke på egne holdninger og forutgående kunnskap, og hva jeg synes er vanskelig å spørre om. Det er en måte å granske mitt engasjement i oppgaven min.

En viktig grunn for å for å gå igjennom en slik selvransakelse er å prøve å forstå så mange som mulig av disse følelsene, rasjonelle som irrasjonelle, å få dem frem i lyset. Det er viktig, ikke nødvendigvis for å bli kvitt følelsene men å bli mer bevisst dem (Fog, 2004).

7.6 Intervjusituasjonen

Jeg benyttet meg av digital båndopptaker under alle intervjuene, noe jeg informerte om i informasjonsskrivet som ble gitt informantene i forkant av intervjuene. Ved å ta i bruk den digitale båndopptakeren opplevde jeg det som lettere å opprettholde en samtale, så vel som blikkontakt under hele intervjuet. I etterkant var det lettere å bearbeide materialet. Hvert intervju varierte litt i lengde, men varte ca en time i snitt.

I løpet av intervjusituasjonen opplevde jeg at ved et par anledninger måtte utdype og forklare meningen med spørsmålene. Dette sikret meg at vi fikk svar på det jeg var ute etter. Etter hvert kunne informanten føye til informasjon dersom dette var ønskelig.

Min opplevelse av intervjuene var at det var varierende engasjement fra informantene. Noen var lette å få i tale mens andre ikke var så meddelsomme. Noen var sjenerte og tilbaketrukne mens for andre var det ikke vanskelig med å dele med sin erfaring.

7.7 Analyseprosessen

I analysekapittelet tolker jeg alle informantenes utsagn og deres vurderinger. I analyseprosessen vil jeg bruke materialet fra kapittelet ”presentasjon av funn”, og tolke dette i lys av Kvales (2010) tre tolkningskontekster: Selvforståelse, kritisk selvforståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse (Kvale, 2010). Dette er da mitt videre analyseredskap i tolkningsprosessen.

Jeg presenterer selve intervjuene i et eget kapittel; ”presentasjon av funn”. Der prøver jeg å formidle informantenes syn og erfaringer når det gjelder arbeidet med elever som avbryter sin utdanning i videregående skole, og hva opplevelser de hadde i forbindelse med avbrutt utdanning og hvilke tiltak som kunne vært gjort slik at de kunne fortsette på skolen.

7.7.1 Selvforståelse

Jeg vil her prøve å få fram hva informantene selv oppfatter som meningen med sine utsagn slik jeg forstår dem. Informantenes selvforståelse omhandler hvordan de oppfatter og fortolker sine erfaringer med avbrutt skolegang. Under dette punktet vil jeg forsøke å se på ulike eksempler og utsagn som de beskriver fra skolehverdagen og på hva som kunne vært gjort annerledes for at de skulle fortsatt sin skolegang. Jeg vil forsøke å bruke utsagn som jeg synes uttrykker helheten i svarene jeg har fått.

7.7.2 Kritisk forståelse basert på sunn fornuft

Her vil jeg forsøke å tolke ut fra en bredere forståelse av hva den intervjuede forsøker å formidle. Det er her snakk om min kritiske forståelse av hva som blir sagt. Ved å inkludere både allmennkunnskap opparbeidet gjennom sosial interaksjon og utvikling, i tillegg til min utdanning i pedagogikk og min eksisterende kunnskap på området, blir dette mulig å presisere tolkningen av en uttalelse. For å gjøre dette vil jeg foreta

oppsummeringer under hver kategori der jeg vil forske å finne likheter og ulikheter, samt eventuelle mønstre i intervjuene mine.

7.7.3 Teoretisk forståelse

Her vil jeg forsøke å dra tolkningene enda lenger enn i tolkningen av selvforståelse og kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Poenget er i følge Kvale (2010) å ta for seg utsagnene i lys av en teoretisk ramme. Jeg vil derfor se på informantenes svar og knytte dette opp mot ulike teorier og annen aktuell forskning på området, og se om vi ser sammenhenger eller forskjeller. Dette vil kunne feste informasjonen jeg får fra kandidatene til teorier som kanskje går utover deres egen forståelse i intervjusituasjonen, og kan gi meg en viss retning på veien videre når det gjelder eventuelle utfordringer prosjektet kan stå ovenfor (Kvale, 2010)

7.8 Design

I følge Rubin og Rubin (1995) er det kvalitative intervjudesign et fleksibelt design som er preget av gjentakelse og kontinuitet. Det er ikke en design som er fullstendig lukket når det først er laget. Det at man kan justere intervjuet mens man holder på er en forventet del av det kvalitative intervjuet. Når man får innsikt i den intervjuedes oppfatning kan det hende at en vil forandre på noen spørsmål og kanskje tilføye eller utelate noen spørsmål. Det er den fleksibiliteten ved det kvalitative intervjuet som er dens styrke. Rubin og Rubin (1995) hevder en må forholde seg til et intervju som ikke fungerer ved å modifisere og gjøre om spørsmål underveis slik at intervjuet ikke låses. I følge Kvale (2009) er det kvalitative forskningsintervjuet rent teknisk semi-strukturert. Det er verken en åpen samtale eller nøye strukturert spørreundersøkelse. Intervjuet er forbundet med en intervjuguide som fokuserer på visse temaer og som kan inneholde visse foreslåtte spørsmål. Intervjuet blir videre vanligvis transkribert, og den skrevne teksten blir sammen med båndopptakeren det materialet som blir tolket og skal gi mening.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi jeg står friere til å kunne endre rekkefølge på forskningsspørsmålene underveis i intervjuprosessen (Johannessen & Tufte, 2002)

Fog (2004) skriver at valg av informanter og metode må være konsistent. Fog (2004) kaller utvelgingen for en kvalitativ ikke statistisk representativitet altså typiske representanter for en gitt sammenheng, og hva som er typisk bestemmes av sammenhengen og den forskningsinteresse jeg har. Fog (2004) nevner videre at utvalgets størrelse skal være mangfoldig og relevant mer enn at det er stort. Fog (2004) presiserer videre at en slik type utvelgelse forutsetter en innsikt i det feltet en skal forske på for å kunne velge ut personer som er typiske.

Jeg ønsket å gjennomføre intervju med 6-8 elever. Færre enn fem gir ofte ett for svakt grunnlag til å få nok data Kvale (2009). Når antall informanter nærmer seg 10 vil en ofte få for stor datamengde til å bearbeide. I et kvalitativt intervju er det spesielt to forhold som bør oppfylles i henhold til variablene. De skal være både relevante for studiens teori og hensikt, i tillegg til at de skal være så konkrete at man kan se hensikten med at nettopp disse variablene har blitt brukt i resten av undersøkelsen (Trost, 1997). Utvalget ble valgt på bakgrunn av aldersgruppen prosjektet behandler, videregående skoleelever.

I mitt utvalg har informanter avbrutt det ordinære studieprogrammet på yrkesfaglig studieretning i den videregående skolen der frafallet er størst (www.oppfolgingstjenesten.rogfk.no).

Når avbruddet skjedde kan være relevant å få frem. Skjedde det etter 3 måneder ett halvt år? For at elevene skal huske erfaringene fra skolehverdagen er det ønskelig at det ikke har gått for lang tid siden avbruddet. Imidlertid er det ønskelig at det er litt avstand til erfaringene, slik at de lettere kan reflektere over disse og at de ikke er opptatt av tilpassning til ny hverdag. Jeg ønsket derfor å intervju ungdom som avbrøt skolegangen mellom 3 til 6 måneder siden.

7.9 Utvalgskriterier

For å få innsikt i ungdommene som har avbrutt sin utdanning og deres opplevelser av medvirkning og mestring intervjuet jeg ungdommer som har avbrutt det ordinære utdanningsløpet.

Jeg tok kontakt med Oppfølgingstjenesten (OT) i fylkeskommunen for å komme i kontakt med informanter til intervjuene. Jeg ønsket å intervjuer begge kjønn av etnisk norsk opprinnelse i alderen 16-19 år. Valg av kjønn vil kunne gi et bredere datagrunnlag for hvordan ungdommene opplever medvirkning og mestring i skolehverdagen.

7.10 Utvalg og frafall

Jeg henvendte meg til OT i Rogaland, for å få informanter. Jeg kontaktet også Godalen videregående skole for å få informanter til intervjuene. Via OT ved skolen får elevene som har sluttet ordinær opplæring, tilbud om praksis samt teori. Tilbudet har i hovedsak vært til elever innen tømrer- og trearbeidsfag men også opplæringsplan innen de fleste yrkesfag.

Oppfølgingstjenesten ved skolen har base på "Sjøhuset" som er lokalisert et par hundre meter fra selve Godalen vgs. Via OT får elever som har droppet ut av ordinær opplæring, tilbud på huset eller tilbud om praksis. Det er overvekt av gutter.

Jeg fikk en liste med seks navn. Etter å ha kontaktet samtlige seks elever kom kun *en* til intervju. På tross av at de andre fem sa seg villig til å stille til avtalt tidspunkt dukket de ikke opp. Dette var selvsagt litt frustrerende. Jeg tok på ny kontakt med oppfølgingskontoret og fikk seks nye navn. Disse ble kontaktet med avtaler klar. *To* møtte. De andre ble ringt opp og spurt om nye møtetider som passet dem bedre. Endret intervjusted ble også forsøkt. Men det hjalp lite. De møtte ikke opp på tross av avtale om nytt tidspunkt og sted. Oppfølgingskontoret ble kontaktet på nytt. Jeg fikk fire nye navn. *To* av dem møtte til avtalt tid. Det interessante var at de aller fleste av informantene i

utgangspunktet var begeistret for å bli intervjuet, men når det kom til stykke trakk de seg uten at de oppga en spesiell grunn.

Tilslutt satt jeg igjen med fem intervju. Jeg vurderte å eventuelt å få to til for å få større materiale, men valgte å benytte meg av de fem, da jeg under intervjuprosessen så at informasjonen jeg fikk var omfattende og utfyllende nok for min problemstilling. Jeg vurderte derfor at materialet jeg hadde var tilstrekkelig nok for min problemstilling. I tillegg hevder Trost (1997) at en kan begrense seg til fire til fem intervjuer. Dersom en benytter seg av for mange variabler i et kvalitativt intervju kan en lett få et uoversiktlig materiale å arbeide videre med. Trost (1997) mener at kvaliteten på intervjuet er mer relevant enn mengden av intervjuer (Trost, 1997).

7.11 Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden

Jeg ønsket gjennom intervjuguiden å stille spørsmål som kunne gi meg svar på min problemstilling og hjelpe meg å beholde en struktur for det videre arbeidet med oppgaven. Intervjuguiden ble utformet med mange spørsmål for å få en så bred innsikt som mulig, og dermed gjøre datamaterialet så riktig som mulig. I tillegg fokuserte jeg på rekkefølgen av spørsmålene for å få i gang en åpen og ledig samtale. Jeg forsøkte å holde meg så mye som mulig til spørsmålene og den rekkefølgen jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden. Dette gjorde jeg for å unngå å glemme noen spørsmål, og på den måten miste relevant informasjon, og at intervjusituasjonen skulle være så lik som mulig for alle intervjukandidatene slik at det igjen var lettere å sammenlikne svarene som ble gitt.

For å kvalitetssikre intervjuguiden utarbeidet jeg de ulike spørsmålene med bakgrunn av lest teori og empiri på det aktuelle området. Kvale (2009) påpeker viktigheten av pilotintervju før selve prosjektintervjuene settes i gang. En intervjuer utvikler en bedre forståelse for selve intervjusituasjonene og lærer i tillegg mye av en praktisk gjennomføring. Observasjon, teori og lytting til intervjuopptak er også viktige elementer i forberedelsen til intervjusituasjonene (Kvale, 2009).

Jeg hadde prøveintervju med en av mine kollegaer som har interesse og kunnskap på området. Jeg fikk på den måten nyttige tips på hva som fungerte og hvilke spørsmål som måtte justeres. I tillegg fikk jeg kjennskap til hvordan en intervjusituasjon kan være. På den måten var jeg mer trygg på intervjuguiden og forberedt på intervjusituasjonen.

7.12 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på Jåttå videregående skole, på et møterom. Det er her viktig å presisere at det var oppfølgingstjenesten i Rogaland (OT) som i første omgang kontaktet elevene å spurte om de var villige til å delta som informanter til prosjektet. Det blant annet for å sikre et tilfeldig utvalg av informanter. Deretter fikk jeg navn og telefonnummer til de utvalgte elevene. Jeg sendte dem i første omgang en tekstmelding og bekreftet at de hadde sagt seg villig å delta som informant. De fikk så foreslå tid og sted selv for intervjuet. Det viste seg vanskelig. Jeg foreslo derfor tid og sted. Alle elevene som jeg intervjuet hadde i forkant fått informasjon om prosjektet av oppfølgingstjenesten, og med en begrunnelse hvorfor de var blitt spurt om å delta. Jeg synes allikevel det var viktig å fortelle litt om prosjektet da de møtte til intervju, slik at de ble tryggere på hvem jeg var, og hvilke hensikter jeg hadde med den informasjonen de skulle komme med. For at alle skulle få omtrent den samme introduksjonen lagde jeg et ”manus” på dette som ble gjennomgått som en start på samtalen. Den digitale båndopptakeren ble startet på slutten av denne introduksjonen. Det første intervjuet gikk greit både teknisk og innholdsmessig. Informanten virket trygg og reflektert til både tema og rollen som informant. Intervjuguiden fungerte derfor bra som veileder til emner vi skulle innom i løpet av samtalen. Mine spørsmål underveis var og oppfølgingsspørsmål på ting eleven fortalte, og som ikke var planlagt i forkant. Jeg opplevde da i ettertid at det var ting jeg ikke hadde fått klarhet i, spørsmål jeg gjerne skulle stilt.

I det neste intervjuet brukte jeg den samme guiden med temaer, men valgte å droppe samtalskjemaet da jeg ikke syntes det hadde noen funksjon når jeg brukte båndopptaker. Denne eleven virket og trygg og reflektert. Kanskje ikke så meddelsom som den første.

Men stort sett forløp samtalen greit. Nå følte jeg at intervjuet hadde en form jeg var fornøyd med. Da jeg kom hjem og hørte gjennom båndopptaket ble jeg litt overrasket over hvor mye jeg selv hadde snakket underveis i intervjuet. Jeg vurderte om jeg kanskje måtte strukturere guiden mer for å disiplinere meg selv som intervjuer. Jeg kom til at formen fungerte godt for å få eleven i tale, og bestemte meg for å fortsette med samme spørsmål men jeg måtte bli mer bevisst min egen rolle.

Det gikk fire uker før neste intervju. Jeg fikk nye navn fra oppfølgingstjenesten. I utgangspunktet sa de nye elvene seg villig til å bli intervjuet, sted og tid var avtalt men når dagen og møtetidspunkt kom møtte de ikke opp. Jeg ringte og spurte om det var kommet ting i veien. De fleste svarte at de hadde glemt det. Selv om de selv hadde bestemt tidspunkt og fått bekreftet dette på SMS av meg. Men heldigvis møtte en til intervju. Det samme gjaldt for de to siste informantene. Jeg begynte å få mer trygghet i gjennomføringen av intervju og intervjusituasjonen. Trygg både teknisk og på tema. Denne tryggheten var med på å gi meg et større ”overblikk” og refleksjon over egen rolle i intervjusituasjonen. Ettersom informantene hadde ganske så forskjellig bakgrunn og tildels ulike årsaksforklaringer på sine opplevelser og erfaringer av å velge å avslutte utdanningen sin, ble det viktig å ha en godt forankret mal for hva som skulle belyses. En konsekvent bruk av planlagte spørsmål ville kanskje ikke klart å fange opp alle disse ulikhetene, og det ville for mange av informantene blitt mange irrelevante spørsmål. Det kreves erfaring for å bli en god intervjuer, og holdningene overfor den vi intervjuer er det viktigste (Dalen, 2004). Det vil være tema i neste avsnitt.

7.13 Samtaleprosessen

Forskningsintervjuet er noe annet enn en vanlig samtale mellom to mennesker. Som forsker har jeg en agenda for dialogen, med planlagte temaer og spørsmål. Det er informantens opplevelser som er i fokus, og mine synspunkter og meninger skal som hovedregel holdes utenfor slik at intervjuet ikke skal oppleves som moraliserende eller verdistyrt. Dalen (2004) mener likevel den viktigste forutsetningen for å bli en god

intervjuer er å kunne vise genuin interesse for det informanten forteller. Det er viktig å vise anerkjennelse overfor den personen som intervjues, både hvordan en spør og lytter. For at en skal få en person til å fortelle om seg selv og spesielt om følsomme områder, må informanten oppleve at det som fortelles virkelig har interesse for intervjueren. En slik interesse vises ved blick, nonverbal kommunikasjon og selvsagt også gjennom verbale kommentarer (Dalen, 2004).

I følge Rogers (1990) har ”terapeutiske holdning” i flere år fungert som ideal og forbilde. Den består av følgende kvaliteter: kongruens, positiv aktelse og empati, har i flere år fungert som ideal og forbilde. Da spesielt i samtale med ungdom (Rogers, 1990). Kongruens kan forklares med genuinitet, eller ekthet. Positiv aktelse innebærer å vise respekt og aksept, det å være anerkjennende. Empati betyr innlevelse, og viser evnen til å være sensitiv mot en persons følelser, vise forståelse for personens indre verden (Rogers, 1990).

Geldard og Geldard (2005) fremhever kongruens og ubetinget positiv anerkjennelse som ikke bare er viktige men nødvendige for en vellykket rådgiving av unge.

For å gi elevene den nødvendige tryggheten og få innblikk i deres erfaringer ønsket jeg at de skulle oppleve at jeg betraktet dem som eksperter på området, en ressurs jeg ønsket å lære noe av. Jeg fokuserte også på min rolle som student og forsker, en likeverdig part som er nysgjerrig på deres historie. Intervjuet skal ikke vurderes opp mot en terapeutisk samtale, og det var heller ikke intensjonen at mine intervjuer skulle gi noen terapeutisk effekt. Men jeg har allikevel tro på, uten å ha noe håndfast i forskning, at samtalene for informantene kan ha vært med på å finne ord, og fortellinger som er med på rydde, ordne og arkivere det som har hendt i fortid. Dette er i følge Raundalen og Schultz (2006) terapiens grunnelement og vil kunne gi elevene en terapeutisk effekt som kan hjelpe dem å få fram konstruktive mestringsstrategier.

7.14 Analysemetode

Etter intervjuene hadde jeg lydfilene på den digitale båndopptakeren og transkriberingsprosessen kunne starte. For å bli tilstrekkelig kjent med dataene fremhever Dalen (2004) at forskeren selv skal transkribere intervjuene.

I følge Dalen (2004) foregår det en form for datareduksjon i prosessen med å endre råmaterialet fra lyd til skrevet tekst. Selv om jeg får ordene med som ble uttalt, er det ikke like lett å få med seg måten informanten uttrykker seg på, stemmestyrke, tonefall, blikk, kroppsspråk og mimikk. Disse tingene kommer nødvendigvis ikke med på lydopptaket heller, men når en jobber så grundig med intervjuet er det lettere å ta for seg intervjuet igjen, og har i alle fall muligheten til å legge inn slike observerte detaljer hvor det føles viktig for forståelsen eller tolkningen. Jeg hørte gjennom intervjuene et par ganger før jeg transkriberte, og følte at jeg kjente dem godt, men jeg fikk allikevel et nærmere forhold til materialet når jeg transkriberte det. Jeg benyttet meg av streker og punkter for å indikere tenkepauser i teksten, og ellers har jeg forsøkt å skrive så nær opp til måten elevene uttalte seg på som mulig. Intervjuene varte i snitt rundt en time og ble til sammen ca 60 sider tekst med 1½ linjeavstand, uten avsnitt, kun linjeskift mellom informantens utsagn og mine spørsmål.

Etter å ha vært innom flere forskjellige tilnæringsmåter til å gruppere resultatene fra intervjuene, deriblant Sivesind (1996) som beskriver temaorientert gruppering (skolerelaterte og personlige faktorer) søkte jeg meg frem til en rapport som behandlet inndeling på en for meg mer oversiktelig måte.

Måten datamaterialet er innhentet, blir behandlet på og videre brukt i oppgaven utdypes i de neste avsnittene.

7.15 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) pålegger den enkelte forsker ansvar å etterfølge de forskningsetiske retningslinjene. Retningslinjene (NESH, 2006) skal sikre at en ivaretar kvaliteten ved forskningen samt å verne informantene. Retningslinjene sier blant annet noe om validiteten.

Krav til forskning er at den gir nyttig informasjon til samfunnet og enkeltindivider. Kvale (2009) omtaler spesielt tre etiske regler for forskning på mennesker. De etiske reglene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. I tillegg kan det nevnes punktet om nøyaktighet. Det vil blant annet si å se etter at dataene som samles inn er korrekte. Å fabrikkere eller for eksempel påfunn av ulik art er ikke forskningsmessig etisk eller lovlig (Denzin & Lincoln, 2000). Denzin og Lincoln (2000) har fire punkter som jeg synes dekker de moralske og etiske prinsipper.

7.15.1 Informert samtykke

I sosial forskning har forskningssubjektet rett på å bli informert om de handlinger og konsekvenser det innebærer ved å være med på studiet. Subjektet må frivillig ønske å delta i prosjektet. De har krav på åpen og full informasjon. I blant annet Helsinkideklarasjonen bekreftes det at subjektet må bli informert om varighet, metode, mulige konsekvenser og hensikten med prosjektet (Denzin & Lincoln, 2000).

7.15.2 ”Deception”, lure, bedra

Ved gjennomføringen av Milligrams eksperimentet ble ”deception” i forskning forkastet (Denzin & Lincoln, 2000). Det å med viten og vilje ”mislede/villede” et subjekt for å oppnå noe er moralsk forkastelig. Det er i psykologi og medisin noen ganger ikke hensiktsmessig å informere om alt til subjektet fordi man da ikke vil kunne klare å skaffe

til veie den informasjonen man trenger. Det er lov å utelate deler til subjektet hvis informasjonen man kan få er til stor nytte (Denzin & Lincoln, 2000).

7.15.3 Privathet og taushetsplikt/fortrolighet

I forhold til det etiske er det utrolig viktig at man tar forhåndsregler for å passe på subjektets identitet. Fortrolighet må ses på som noe av det viktigste for å forhindre uønsket eksponering. All personlig data må sikres eller skjules og bare gjort offentlige hvis dataene er helt anonymisert. Profesjonell etikette tilsier at ingen skal komme til skade eller bli pinliggjort på grunn av dårlig forskningspraksis. På tross av at privathet og fortrolighet blir sett på som noe av det viktigste, er det dessverre slik at man har sett at vanntett fortrolighet ikke lar seg gjennomføre. Pseudonymer og forkledde lokaler der forskningen pågår vil ofte bli gjenkjent av de på innsiden. Det er ingen grunn til å kode data hvis det ikke er en enighet eller enstemmighet om hva som er privat og hva som ikke er det (ibid).

7.15.4 Nøyaktighet

Å passe på at dataene en samler inn er korrekte er et kardinalprinsipp innenfor sosial forskning. Å fabrikere, bedragerisk materiale, forsømmelse og påfunn er alle ikke forskningsmessige etisk eller lovlig. Data som både er indre og ytre valid er det en søker å oppnå innefor et område eksperimentelt og moralsk (Denzin & Lincoln, 2000)

7.16 Søknad om tillatelse til gjennomføring av studien

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) gir retningslinjer til forskere og studenter ved blant annet universitet. Dersom forsknings- eller kvalitetssikringsprosjekt skal behandle personopplysninger elektronisk eller opprette et manuelt personregister med sensitive opplysninger, er prosjektet meldepliktig til personvernombudet (<http://www.nsd.uib.no/personvern/>). Min masteroppgave vil kunne ha sensitive personopplysninger som kommer frem gjennom mine intervju med elevene.

Jeg vurderte det slik at jeg må søke om tillatelse til å gjennomføre min undersøkelse til NSD. I tillegg til selve søknaden til NSD legger jeg ved intervjuguiden, informasjonsguiden samt beskriver metode og databehandling.

7.17 Informasjon og tillatelser for innhenting av opplysninger

Jeg sendte meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S (NSD) om innhenting av opplysninger i forbindelse med mitt prosjekt. Personvernombudet vurderte prosjektet, og fant at behandlingen av personopplysninger var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31, og jeg fikk klarsignal med å gå i gang med prosjektet. NSD opplyste at det informasjonsskrivet til informantene skulle det presiseres at intervjuet var frivillig og at de kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt og at alle data som var samlet ville bli slettet. Informert samtykke ble innhentet fra samtlige informanter. I tillegg opplyste jeg om at datamateriale vil bli anonymisert, og at lydbåndopptak og navnelister skal slettes etter endt masterstudie våren 2011.

8.0 Mine etiske refleksjoner

I mitt tilfelle fikk informantene i forkant et informert samtykke som omhandler de handlinger og konsekvenser det innebar å delta i studiet. I tillegg inneholdt det informasjon om krav til frivillig deltakelse og full innsynsrett i tråd med Denzin og Lincolns (2000), moralske og etiske prinsipper. Punkt to i de etiske retningslinjene gjelder det med viten og vilje ikke å mislede et subjekt for å oppnå noe. Jeg valgte å ha en generell vinkling på spørsmålene i intervjuguiden slik at informantene kunne uttale seg på generelt grunnlag, og unngå i størst mulig grad spesifikk informasjon som kan trekkes tilbake til informantene, lærere eller skoler.

Med hensikt å tilfredsstille punkt tre i de etiske retningslinjer har jeg valgt og ikke gjengi informasjon om utdanning og erfaringsbakgrunn til den enkelte informant, da det kan lett identifisere de ulike informantene. I sammenheng med det fjerde punktet, som gjelder nøyaktighet og korrekt forskning, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvaales (2009) forståelse og sikring av validitet kvalitative undersøkelser.

Alle opplysninger skal anonymiseres (Befring, 2007), det vil blant annet si å bruke fiktive navn. Lyddopptak fra intervjuene oppbevares på båndopptaker og Macen min og slettes etter at oppgaven er vurdert. Ingen uvedkommende får tilgang til intervjuene.

Alle opplysninger behandles konfidensielt, der kun jeg har tilgang til opplysningene (Befring, 2007). De låses inn i skap som kun jeg har tilgang til.

Informantene skal delta på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2007). Kravet skal være forståelig for informantene. Det har jeg som prosjektansvarlig ansvaret for. Videre er behovet for forståelig informasjon spesielt viktig når forskningen kan innebære en vis belastningsrisiko (Befring, 2007). Informantene må og ha en mulighet til å reservere seg fra å delta. Når elevene har sagt seg enige i å være med på intervjuene skriver de under på en samtykkeerklæring. Foresattes samtykke er ikke nødvendig når informantene er over 15 år (NESH, 2006).

Jeg har intervjuet fem elever fra forskjellige skoler. Elevene ble valgt som tidligere nevnt av Oppfølgingstjenesten i Rogaland. OT presenterte prosjektet for elever som hadde sluttet. Store deler av det informantene fortalte i intervjuet med meg, har de, i følge dem selv, ikke meddelt til rådgivningstjenesten eller lærerne. Endel av opplysningene har gitt meg forståelse av elevenes vansker, og kunne vært av betydning for en oppgave om årsaker og behandling, men jeg finner det ikke etisk riktig eller nødvendig for oppgavens fremstilling å gå inn i disse detaljene. Alle opplysninger i oppgaven er anonymisert, og ingen personer, skoler eller steder er navngitt.

9.0 Validitet og reliabilitet

I naturvitenskapen er kvantitative metoder betraktet som den eneste gyldige måten å innehente kunnskap på. Kvalitetstesting innenfor den kvalitative metode får et annet innhold enn i kvantitativ metode (Kvale, 2009). I følge Thagaard (1998), har begrepet validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blitt erstattet med begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Dette mener han er nødvendig på grunn av forskningens struktur og kausens unikhet. Thagaard (1998) mener at for at en skal oppnå en legitim kvalitativ undersøkelse kreves det en nytenkning av de eksisterende begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Thagaard, 1998).

Kvale (2009) forsøker å konseptualisere generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, slik at begrepene fortsatt kan benyttes i den kvalitative forskningen. Kvale (2009) kaller disse begrepene den ”moderne samfunnsvitenskapens hellige treenighet.

Ved å gjøre dette påstår han ikke at det er en universell sannhet, men støtter seg til muligheten til en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet, med fokus på hverdagslivet og personlige erfaringer. Denne holdningen bygger på et moderat postmodernistisk vitenskapssyn. Pålitelige observasjoner, gyldige argumenter og generalisering fra en situasjon til en annen er en viktig del av menneskelig samhandling, og bør derfor også kunne benyttes i forskningen (Kvale, 2009).

I den hermeneutiske og den postmoderne forståelsesformen av tolkning til vitenskapsspørsmål, tillates det et legitimt mangfold når det gjelder tolkning av forskningsresultater. I den forbindelse blir det viktig å ha en klarhet i hvilke spørsmål man stiller, og hva man ønsker å tolke ut fra spørsmålene. Et eksempel i følge Kvale (2009) er målet å komme frem til forfatterens tilsiktede mening, eller er målet hvilken mening teksten har for oss i dag?

I mitt tilfelle kan et eksempel på denne diskusjonen være å kunne si noe om hver enkelt elevs oppfatning av hva virkningsfulle tiltak for elevene er for at de ikke skal slutte. Mitt mål kan være å gi en bredere tolkning av virkningsfulle tiltak gjennom elevenes beskrivelser. Jeg velger å ta utgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesform, og vil dermed prøve å gi en bred tolkning av forskningsspørsmålene jeg har stilt. Samtidig vil jeg forsøke å tolke intervju materialet og hver kategori og enkeltdel i lys av meningsinnholdet i hele intervjuet.

Jeg velger å knytte min undersøkelse til et postmodernistisk vitenskapssyn på lik linje med Kvale (2009), og benytter meg derfor av begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

9.1 Generaliserbarhet

Til daglig generaliserer vi automatisk ved at vi tar med oss erfaringer fra en situasjon over i liknende situasjoner. Ut fra tidligere erfaringer forutser vi nye hendelser gjennom forventninger dannet fra tidligere hendelser eller i møte med personer. I vitenskapen er det og et mål å kunne danne kunnskap og teorier som kan generaliseres. Det har imidlertid blitt stilt spørsmål om funnene i intervjustudier kan generaliseres på samme måte som det for eksempel gjøres i naturvitenskapen, der målet er å finne universelle lover. Den humanistiske vitenskapen har gjennom tidene hatt hovedfokus på individets særegenhet (Kvale, 2009).

Dersom man ser en kvalitativ undersøkelse i lys av positivismen blir målet å finne lover om menneskelig atferd som kan gjøres universelle og dermed generaliseres. Ser man undersøkelsen fra et humanistisk ståsted blir målet å finne hver enkelt situasjon og fenomenets unike struktur og logikk. I følge postmodernismen vil målet være både universell kunnskap i tillegg at det fokuseres på kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet når det kommer til menneskelig forskning innenfor disiplinen psykologi. En beveger seg dermed fra generalisering til kontekstualisering (Kvale, 2009).

9.2 Validitet

Validitet omhandler begreper som sannhet og kunnskap. ”Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. En valid slutning er basert på korrekte premisser” (Kvale, 2009). For å sikre kvaliteten i intervjuene er det i følge Kvale (2009) blant annet viktig å kontrollere svarene ved hjelp av oppfølgings spørsmål. I mine intervjuer med elever vil slike oppfølgings spørsmål sikre at informantene får muligheten til å utdype sine svar.

Andre måter å sikre validiteten vil være å bruke båndopptaker under intervjuene som i følge Kvale (2009) styrker etterprøvbareheten. Min hermeneutiske tilnærming kan ha betydning for min tilnærming i intervjuet (Kvale, 2009). Min førforståelse kan påvirke svarene elevene gir, og jeg bruker min kunnskap og erfaringer til å tolke elevenes meninger og utsagn (Fuglestad, 2006). Min førforståelse og antakelser forut for studien vil derfor beskrives slik at leseren kan gjøre egne bedømmelser gjennom analysen. For at leseren skal få innblikk i analyse og tolkning vil utdrag fra intervjuene presenteres.

I intervjusituasjoner er det vanskelig å si i hvor stor grad intervjueren påvirker informanten. Det er alltid en fare for å stille ledende spørsmål som fører til svarene som intervjueren ønsker. I følge Kvale (2009) er det kvalitative intervjuet spesielt egnet til å bruke ledende spørsmål. Er man bevisst bruken av ledende spørsmål vil en kunne styrke intervjuerens reliabilitet. Videre vil det spille inn på verifiseringen av intervjuerens tolkninger (Kvale, 2009). Det er i tillegg vanskelig å opptre likt i alle intervjusituasjonene. Det kan ha sine fordeler å ha lærerbakgrunn når en intervjuer elevene ved at en kan stille spørsmål om hvordan den ideelle skolehverdagen kan være. Men det kan og svekke min posisjon som nøytral forsker ved at de intervjues av en lærer som kan stå for noe som de valgte å ta avstand fra. Ved intervju kan en ikke bekrefte funnene ved å gjenta intervjuet slik som i kvantitative studier. Bekreftelse eller verifisering er ikke et mål i seg selv ved kvalitative studier.

Det var viktig å velge informantene slik at de var representative for den undersøkte elevgruppen. Kvalitative studier kan ikke generaliseres. Representativitet handler blant annet om det. Ved kvalitative studier snakker en om overførbarhet til liknende grupper. Derfor var det viktig å beskrive deltakerne for å kunne vurdere funnenes overførbarhet til liknende grupper/situasjoner (Kvale, 2009).

Validitet i forskning referer også til i hvilken grad man avdekker den virkeligheten som man har til hensikt å undersøke (Bø og Helle, 2008). Validiteten må vurderes i lys av formålet med forskningen, og gyldighetsdimensjonen må være endel av undersøkelsen fra begynnelse til slutt. Befring (2007) finner det betimelig å skille mellom teoretisk og empirisk validitet. Teoretisk validitet ser på begrepsdefinisjonene, om det er samsvar mellom den formelle og den operasjonelle definisjonen, jo større overlapping desto større gyldighet. Den empiriske validiteten vurderer hvorvidt vi kan beskrive den faktiske situasjonen på en troverdig måte, at vi måler det vi hevder vi skal måle, eller undersøker det vi tror vi har undersøkt (Fog, 2004) I tillegg kan den empiriske, deskriptive, validiteten støtte seg til forskjellige målemetoder for å sammenlikne og styrke gyldigheten, ofte kalt triangulering.

I den kvalitative forskningsprosessen ligger gyldighetsarbeidet i å vurdere hvert ledd i prosessen, som en kontinuerlig prosess gjennom forskningsarbeidet (Holter, 1996). Fog (2004) beskriver vurderingen av gyldighet som en tilnæringsprosess der hver enkelt skritt begrunnes, både oppgavens interne prosesser, samt eksterne sammenlikninger med relevant teori og andres empiri.

I kvalitative forskningsmetoder blir begrepet fortolkningsvaliditet relevant, og man må redegjøre for på hvilken måte man tolker et forskningsmateriale. Forskeren må velge betegnelser som best mulig beskriver det informanten sannsynligvis har ment, hva hendelsen betyr for informanten. Dette kan ikke direkte sjekkes mot datamateriale. Forskeren er bundet av seg selv som forskningsbetingelse og må også i intervjusituasjonen være oppmerksom på egen rolle (ibid).

Maxwells (1992) første betingelse for validitet er den rent *deskriptive*, at det transkriberte materiale faktisk er det som blir sagt i intervjuet. Den neste betingelsen er *fortolkningsvaliditeten*, der prosessen med å forstå hva hendelsen betyr for informantene skal vurderes. Holter (1996) fremhever som den mest pålitelige gyldighetsprøven i den forbindelse der forskerens fortolkninger legges frem for informanten for godkjenning. Målet må være å avklare mest mulig i intervjuet. I mine intervjuer brukte jeg mange oppfølgingsspørsmål, speiling og reformuleringer for å få en klarhet i om jeg hadde forstått hva informanten uttrykte (Lassen, 2002). Videre vil avsnittet om analysemetode være med å vise denne prosessen. Den *teoretiske validiteten* kommer til uttrykk i presentasjonen hvor funnene drøftes opp mot relevant teori og tidligere forskning på området. Ved å kunne sammenlikne resultatene fra min undersøkelse med andres empiri vil validiteten kunne styrkes ved sammenfallende resultater, eventuelt vil de kunne utvide den teoretiske forståelsen av fenomenet der resultatene er ulike. I henhold til Maxwell(1992) sin typologi for validitet kan man her vurdere i hvilken grad resultatene kan brukes til å *generalisere*, om funnene er egnet til å gi en forståelse ut over eksisterende teori. I den avsluttende, *evaluerende* fasen blir det viktig å huske på at det i denne sammenheng ikke finnes noen absolutt gyldighet eller sannhet

9.3 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om konsistensen i forskningsfunnene. Den refererer til undersøkelsens stabilitet over tid, og dens stabilitet ovenfor metoder benyttet i tilsvarende undersøkelser av andre forskere (Postholm, 2010). Jeg ønsker å ta for meg reliabiliteten i min studie på intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet.

9.4 Intervjustadiet

Reliabiliteten på intervjustadiet vektlegger bruken av ledende spørsmål. Med ledende spørsmål mener jeg at selve spørsmålsformuleringen kan være ledende, i tillegg til intervjuers kroppsspråk og egne verbale respons, og kan dermed påvirke svarene som gis, og i tillegg vil det kunne påvirke senere svar. Intervjustadiet kritiseres ofte for at resultatene av undersøkelsen skyldes ledende spørsmål. Det er derfor viktig for meg som intervjuer å være bevisst min holdninger og min verbale fremtoning. På den annen side er det kvalitative intervjuet særlig egnet til å stille ledende spørsmål (Kvale, 2009) som nevnt foran under kapittel 9.2 kan ledende spørsmål kunne styrke intervjuvarenes reliabilitet, i tillegg vil dette spille inn i verifiseringen av intervjuerens tolkninger (Kvale, 2009).

I min gjennomføring av intervjuene merket jeg forskjeller på responsen fra de ulike kandidatene, og hvor lett eller vanskelig det kan være å holde i gang samtalen på enkelte spørsmål. Dette medførte at det i noen tilfeller kanskje ubevisst ble stilt ledende spørsmål, som kan ha hatt en innvirkning på kandidatens svar. Et eksempel på dette var da jeg repeterte til informanten med en viss skepsis og overraskelse i tonefallet. – Informant: *”Eg følte at læreren det første året på videregående ignorerte meg ofte da eg ba om hjelp”*, -intervjuer: *”føler du deg virkelig ignorert?”*. Dette kan ha gitt informanten et inntrykk av jeg forventet et annet svar, og det kan ha påvirket informanten videre svar. Samtidig benyttet jeg meg av ledende spørsmål for å kontrollere at jeg forstod informanten riktig. Et eksempel på dett er *”tolker jeg deg dithen når du sier... ?”* Dette er i samsvar med Kvales (2010) syn på og bruk av ledende spørsmål i dybdeintervjuer.

9.5 Transkripsjonsstadiet

Det er flere problemer knyttet til å skrive den muntlige samtalen fra lydopptak til en skriftlig form. Jeg kan høre og tolke svarene som gis av informantene på forskjellig måte, og dermed kan den skrevne teksten bære preg av tolkningen til meg som transkriberer. Slike tolkningsvurderinger kan være: Når slutter en setning? Når er det pause? Hvor lang tid må det gå før stillhet blir til pause? Noen velger å skrive mer ordrett og bruke mer skjønn i transkriberingsarbeidet, mens andre skriver bare ned det som er klart og tydelig. Dessuten er det idag mer vanlig at forskeren selv ikke foretar transkriberingsarbeidet, noe som kan ha en negativ innvirkning på transkriberingsarbeidet (Kvale, 2010)

I og med at jeg selv har foretatt transkriberingsarbeidet vil det kunne styrke reliabiliteten.

9.6 Analysestadiet

I følge Kvale (2010) foretas kontrollen på analysestadiet i stor grad av meg som forsker. Kildematerialet som forskeren bygger sine tolkninger på vil ikke i stor grad være tilgjengelig for leseren av undersøkelsen. Det er to måter forskeren kan styrke reliabiliteten på i analysestadiet. 1: Flere tolkere, 2: Redegjørelse for prosedyrer. Flere tolkere kan brukes på det samme intervjumaterialet for å hindre partisk subjektivitet. Redegjørelse for prosedyrer innebærer at forskeren presenterer eksempler fra materialet som er tolket gjennom transkripsjonen, og vil på den måten tydeliggjøre sin egen analyseprosess (Kvale, 2010)

10.0 Forskerrollen

Når en jobber med intervju kan en slik samtale ikke reproduseres, selv om en prøver med de beste intensjoner. Vi er som intervjuere ikke konsistente med oss selv ettersom vi reagerer forskjellig på de ulike personene vi intervjuer, og vi har ikke den samme dagsformen fra intervju til intervju. Det samme vil gjelde for informantene. En samtale kan derfor ikke bli lik dersom den gjentas dagen etter (Fog, 2004). Fog (2004) formulerer videre at ettersom vi som metodens instrument er en subjektiv forskningsbetingelse som ikke kan, og derfor heller ikke skal tenkes eller trylles bort. Det blir desto viktigere å heller stille krav om at forskeren kommer tydelig og gjennomiktig til syne som intervjuer (ibid). Jeg har derfor lagt vekt på å beskrive min egen rolle i intervjusituasjonen og redegjort for valg i analyseprosessen.

11.0 Presentasjon og drøfting av funn

Fokuset for denne oppgaven har vært ”elevers opplevelse av medvirkning og mestring i skolehverdagen”. Med utgangspunkt i kategoriene som fremkom, vil jeg i dette kapitlet gjengi noen av de beskrivelsene slik elevene meddelte dem i intervjuene.

Jeg synes det er relevant å begynne med elevenes skolehistorie med spesiell vekt på fravær i ungdomsskolen. Jeg fortsetter dermed med utfordringer i forbindelse med overgangen til videregående skole, som belyses av mine informanternes erfaringer. Videre vil temaene under *nærværfaktorer* være med på å vise hvilke forutsetninger informantene trekker frem som viktige for å være i skolen, og opplevelse og mestring. Deretter vil de erfaringene som utfordrer disse ungdommenes mestringsevne, bli beskrevet under *fraværsfaktorer*. Måten disse beskrivelsene kommer til uttrykk på vil bli drøftet opp mot kjernekomponentene *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet* i Antonovskys (2000) ”opplevelse av sammenheng” (SOC), samt *tilhørighet og kompetanse* fra

Sommerchilds (1998) modell for mestringsvilkår. Resultatene blir drøftet i lys av empirisk forskning.

SINTEF-rapporten ”Intet menneske er en øy (Buland & Havn, 2007)”, bruker kategoriene *nærværfaktor og fraværsfaktor*, et begrepspar brukt i denne SINTEF-rapporten. Jeg vil i kategoriseringen videre ta utgangspunkt i dette begrepsparet. Med utgangspunkt i de transkriberte intervjuene valgte jeg å etablere de to hovedkategoriene, nærvær- og fraværsfaktorer som hovedgrupper. Med bakgrunn i disse opprettet jeg noen selvstendige kategorier uten undergrupper. Dette var kategorier jeg ville holde utenfor, for å få full oversikt og kontroll på alle aspekter ved det aktuelle tema. Disse var *situasjoner i ungdomsskolen, overgang videregående*. Og elevenes *ønsker for idealskolen* (oppsummerings spørsmål). På dette tidspunktet hadde jeg jobbet såpass mye med intervjuene mine, og fått et overblikk over momentene som pekte seg ut som aktuelle kategorier videre i prosessen. Jeg splittet opp *nærværsfaktorene* i *egen interesse og mål, tilrettelegging og relasjoner*, som igjen ble delt inn i *kontaktlærerrollen, støtte fra andre og venners betydning*. Videre delte jeg inn fraværsfaktorer på tilsvarende måte: *rus, fravær rutiner, mangel på oppfølging, fagvansker/manglende tilrettelegging*, og til sist *fravær av mål*. Ved å jobbe med materialet på denne måten har kategoriene ”vokst frem” underveis, slik Dalen (2004) beskriver prosessen i Grounded Theory. Jeg klarte nå å la informantenes utsagn styre kategoriseringen i sterkere grad. De bygger fortsatt på de samme temaene som i intervjuguiden, naturlig nok, da de var retningsgivende for hva elevene fortalte om. På tross av det mener jeg at innholdet i svarene deres har blitt styrende for valg av kategoriene.

11.1 Informantenes skolehistorie

Jeg intervjuet fem elever som hadde sluttet i videregående skole. De har gått på videregående skole i Stavanger- Sandnesregionen. Alle på yrkesfaglig studieretning. Fire av fem er hjemmeboende. Anonymiteten overfor elevene var viktig. Jeg vil derfor ikke merke sitatene på en slik måte at de henviser til en bestemt elev. Der jeg fant det

nødvendig for sammenhengen eller forståelsen vil jeg kunne gi en forklaring på elevenes bakgrunn eller liknende, men ikke slik at elevenes utsagn kan kobles til vedkommende.

11.2 Opplevelser knyttet til ungdomsskolen

En av de fem elevene presenteres her. De fire andre hadde ikke noe unormalt fraværspromblematikk i ungdomsskolen. Denne eleven fikk umiddelbart problemer med å holde seg på skolen i VG1. Informanten jakter på mer synlighet. Han er ganske beskjeden, har vanskelig med å ta kontakt med andre mennesker, men trives med nære venner fra nabolaget hjemme.

” Da jeg begynte i 10. klasse skulle trodde jeg jeg skulle ta meg sammen. Det begynte bra det første halvåret på vg1. Men etter hvert utover i skoleåret føltes det godt å være hjemme. Vi hadde fremføringer å sånn. Det likte jeg ikke. Lett å være hjemme. De fleste andre fant nye venner, mens det følte ikke jeg. Jeg stengte meg inne. Orket ikke å ta kontakt. Jeg følte meg ikke så velkommen. Jeg følte at kontaktlæreren ikke snakket til meg. Det ble noen ukers fravær.. mange enkeltimer... Jeg møtte på skolen om morgenen, så gikk jeg etter en stund....eller så kom jeg senere. Jeg dro rett hjem mamma og pappa var jo på jobb så de merka ikke så mye. var det noen hjemme sa jeg bare at jeg var blitt syk.”

11.3 Overgang til videregående skole

Overgangene mellom de ulike utdanningsløpene er kritiske punkter, som for noen elever kan resultere i frafall (Buland & Havn, 2007).

En elev med stort behov for struktur og kontroll. Etter å ha begynt på videregående mistet mer eller mindre kontrollen. Forsøkte seg på fest og rus. Rus av illegale stoffer. Gjennom dette opparbeidet seg livserfaring, men også fornyet selvinnsikt.

”Jeg begynte på VG2 helsefagarbeider. Men etter noen måneder fant jeg ut at dette ikke var noe for meg. Så skjedde det noe utenfor skolen.... Til sammen gikk jeg der en tre fire måneder tror jeg det var. Jeg har alltid vært smådeppa, men kom jeg inne i en tung

depressiv tid. Jeg kom ingen vei. Jeg fikk oppfølging av skolehelsetjenesten. De sendte meg videre til BUP. Jeg følte det var viktigere å leve enn å gå på skolen. Jeg hadde lite fravær på ungdomsskolen selv om jeg var smådeprimert. Først når jeg kom på videregående forandret det seg. På ungdomsskolen var alt trygt og jeg visste hva jeg hadde, kjente de fleste. Det skjedde noe i hodet mitt da jeg var 15-16 år. Det ble for mange inntrykk og følte som utrygge omgivelser”

Denne eleven opplevde videregående som et kaos. Det ble for tøft.. Når ungdommen velger feil på grunn av at de ikke vet hva de går til, kaller Markussen (2008) det *forventningsbrist*, noe som kan betegne denne elevens fortelling.

”Jeg søkte egentlig allmenn, men der var for mye stress. Men det var fotterapeut som var planen fra begynnelsen av... Holdt ikke lenge ut, skiftet over til hudpleie. Har jo alltid likt det med sminke.”

En hel del elever er valgusikre og trenger både grundig informasjon, men også tettere individuell oppfølging og veiledning. Mange ungdommer er ikke sikre på hva de vil like, hvilke forventninger de har til utdanning og jobb, hva de er gode til, enten det er i praktiske eller teoretiske fag. Ofte er det ikke nok å informere om hva tilbud det er i skolen, det viktigste er å gjøre eleven bevisst sine interesser og mål. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) er det satt fokus på en bedre yrkes- og utdanningsveiledning ”programfag til valg” som et obligatorisk fag i ungdomsskolen fra høsten 2008. Gjennom dette faget skal elevene gis anledning til å prøve ut hva de ulike programområdene innebærer i praksis.

11.4 Nærværsfaktorer

Buland og Havn (2007) hevder som nevnt tidligere at nærværsfaktorene kan forstås som de umiddelbare grunnene til at ungdom velger å forbli i skolen, eller vende tilbake etter et avbrudd. Videre skal jeg se på faktorer som kan virke motiverende på å fullføre videregående opplæring.

11.4.1 Egen interesse og mål

Allerede i dag settes det av tid i ungdomsskolen der yrkes- og utdanningsveiledning er et sentralt tema. Det foregår før elevene skal søke seg inn på videregående skole. Det er knyttet forventninger til dette faget. Få ungdommer klarer å ta et veloverveid valg for fremtiden når de er 15 år gamle, men målet med faget er at de skal bli mer bevisst på hva de kan velge imellom, og hva konsekvenser de ulike valgene har. For å ta de rette valgene må de vite noe om hvilke de er gode på og liker. Men og drømmer og mål er viktige i valgene som tas. Men valg vokser seg frem over tid. Det trengs modning. Det er en prosess. Det er derfor ikke tilstrekkelig med en økt hos en rådgiver. Et viktig valg er hvorvidt en ønsker å se for seg et langt studie etter videregående, eller om en vil uti jobb raskt. At en kanskje ikke har sett for seg nøyaktig hva studie eller yrkesretning en ønsker å gå, er kanskje ikke så viktig, men at en går i riktig retning og at en har et realistisk perspektiv på ting Det kan være en god motivasjon i seg selv.

Om en ikke har kommet inn på sitt førsteønske, eller ombestemmer seg underveis kan målet om en annen fagutdanning være et godt alternativ. De fleste bransjer har mangel på fagfolk og spesielt i Rogaland er etterspørselen stor etter personer med fagutdanning. Det kan vise seg at det å kunne vise til en fullført kompetanse vil i mange tilfeller være utslagsgivende hvorvidt en får jobben eller ikke. Et fagbrev men og kompetanse på lavere nivå vil på sikt kunne bygges på til en høyere, bredere eller en mer spisset kompetanse, når en først har noe å bygge på. Eleven viser innsikt om dette og går god for at utdanning lønner seg.

”Jeg var mye... det var mye [uklart] synes jeg, at jeg gjorde mye løye og... Men så sa de liksom at siste halvåret teller, og da skjerpet jeg meg, gjorde så godt jeg kunne. Så kom jeg inn på det jeg ville.”

”Jeg synes han er kjekk, så har jeg noe jeg ser fram til i framtid , det er jo Nordsjøen og så få sikkerhetskurs og bygge stillas i Nordsjøen, tjene mer penger og få fast rutine, jobbe i Nordsjøen to uker på og fire uker av og jobbe noe de ukene jeg er hjemme og... jeg vet ikke... tjene mye penger på å ikke være... på å ikke sitte på et kontor liksom.”

11.4.2 Kontaktlærers betydning

Formålet med kontaktlærer ordningen er at eleven skal ha en fast kontaktperson å forholde seg til, og kontakten vil blant annet være avhengig av elevens behov og lærerens tilgjengelighet. En elev beskriver følgende:

”Til å begynne med i skoleåret hadde vi tett med samtaler jeg og kontaktlæreren, tror det var minst en gang i uken. Hun tok meg ganske alvorlig. Jeg kunne fortelle om mobbingen. Ikke bare om de problemene jeg hadde med fag. Det hjalp meg. Hun gadd å høre på meg. Jeg følte det smittet over på de fagene hun hadde meg i jeg ville gi mer. Synes fagene var mer spennende.”

Kontaktlærerens rolle som å informere de andre lærerne fremhever mange av informantene som viktig. Spesielt å slippe å fortelle sin historie flere ganger til alle lærerne. En elev sa:

”Jeg er drittlei av å fortelle den samme historien min hele veien. Slitsomt å gjøre det hele veien. Tapper meg for krefter. Det var derfor herlig å ha kontaktlærer som brydde seg. Som faktisk ville hjelpe meg ”

Viktigheten av en nær relasjon (Sommerchild, 1998) kommer fram i denne elevens beretning om hvilke erfaringer som har betydd mest for å fullføre:

”Han var mer sånn som forstod meg og prøvde å hjelpe meg og prøvde å gi meg min... han har gitt meg... han lot meg gjøre mine egne valg og gjøre det mer sånn som jeg hadde lyst til, jeg likte”

Eksempel på kontaktlærers betydning:

”Ja de... når jeg gikk det 1. året da hadde jeg mye igjen jeg måtte gjøre som jeg ikke hadde fått tid å gjort, og da satt han kontaktlæreren med meg og hjalp meg... hjalp meg med oppgavene og sa hvordan jeg skulle gjøre det.”

Å gi oppmuntring og ros til en elev er et sterkt pedagogisk virkemiddel en har til å motivere elever. Befring (2007) kaller oppmuntring målrettet motivasjon” og innebærer en positiv vektlegging av den aktiviteten vi ønsker å fremme. En slik holdning er med på å gi elevene tro på å kunne håndtere de oppgavene de står overfor, noe som igjen vil fremme mestringsevnen. En av elevene sa det slik:

”Når jeg gikk på første året helse-sosialfag fikk jeg et godt samarbeid med min kontaktlærer. Hun skrøtte av meg i de programfagene jeg hadde henne i. Jeg fikk lyst til å jobbe med helsefremmende ikke fordi jeg syntes faget var kjempespennende, men fordi hun tok seg tid til å fortelle meg hva som var viktig å jobbe med for å klare meg. Jeg fikk tre fordi jeg hadde gjort en innsats i faget. Ikke fordi de syntes synd på meg. Det gjorde meg godt. Jeg klarte meg liksom i faget”

Den kanskje viktigste slutningen ut i fra dette er at kontaktlærerens rolle ser ut til å være elevenes opplevelse av at noen bryr seg om akkurat dem. En informant sa det slik:

”Det var... jeg har alltid likt lærerne. Eller de to første årene når jeg gikk på murer eller byggfag, da var de lærerne... de likte jeg ganske bra. Og de jeg gikk i klassen med var kule folk og..”.

Det hender jo og at en faglærer framfor kontaktlæreren har den nære kontakten med elevene, men det skal være kontaktlærerens ansvar å sørge for at noen har det. Andre personer som omgir elevene kan og spille en viktig rolle for eleven.

11.4.3 Støtte fra andre

De intervjuede mente foreldre og foresatte var støttende. Men antagelig ikke av stor betydning. Jeg spurte informantene om foreldrenes reaksjon på at de ville slutte skolen. Alle foresatte/foreldres reaksjon var at de ikke syntes noe om at barna deres ville slutte opplæringen i skolen.

Elevene synes både farens og morens støtte var viktig, men den var ikke avgjørende om hvorvidt eleven sluttet eller ikke. Drivkraften til å slutte på skolen var sterkere enn moren og farens støtte til å fortsette. Disse to elevene sa følgende:

”Ja spesielt faren min. Spesielt faren min, søsteren min og... ja, og moren min og egentlig. Men hun er det jo bare samme gamle maset med men... hun og støtter meg jo men... jeg vet ikke... faren min... faren min han snakker jeg mer med, han.. faren min vet mer om hva jeg gjør enn det moren min... hun er... jeg snakker bare med... mer med han. Han er en av de og så er det søsteren min og. Ja og så er det kjæresten min og, og de”

”Nei papp... faren min han sier liksom ja du klarer dette, du klarer det [uklart], han hjalp meg. Han sa at ja du... bare si hvis du trenger hjelp og... han var der hele tiden hvis jeg trengte noe hjelp. Det samme var moren min sånn så det. Det samme som broren min, han er jo lærer, så han og hjalp jo litt.”

Skoler som legger tilrette for gode rutiner for et tett samarbeid mellom skolens egne og eksterne ressurspersoner, det kan være rådgiver, helsesøster, PPT, OT, psykolog og NAV, kan være til nytte for alle parter som er involvert. Endel av elevene i den videregående skolen har behov for ekstra oppfølging og hjelp, i tillegg til det som skolen kan bidra med. Skolen verken kan eller skal ha ansvar for alt. men de kan formidle assistanse fra andre ressurspersoner. Helsesøster er knyttet til alle skolene i Rogaland og kan være en viktig ressurs for elevene, og der henvisning til andre instanser er aktuelt. En av informantene sa det slik:

”Jeg snakket mye med helsesøster, hun kunne jeg si det meste til. Jeg følte meg trygg og hun forstod meg liksom. Hun tok meg på alvor. Det beste var at hun slapp å si ting videre til andre. Det ble mellom meg og henne.”

”Ja de (oppfølgingstjenesten) hjelper jo hvis du trenger jobb og sånn

Nei jeg ringte jo ikke til de liksom, men de ringer til meg. De har ringt meg sånn 4 ganger siden jeg slutta. Spør hvordan det går og snakker liksom i sånn 10 minutt og sånn som det.”

En annen elev sa etter henvisning til psykolog:

”Jeg gikk til psykolog, jeg fikk time hos psykologen av helsesøster, jeg gikk bare en gang for jeg følte meg helt teit. Så går jeg til psykolog nå igjen her, og nå har jeg gått i noen måneder. Det er en... jeg har bedre med kjemi med henne jeg går til nå, nå har jeg faktisk vært litt mer bestemt på å bli kvitt det og ikke få sånne tilbakefall som jeg fikk nå.”

På en tilsvarende måte har denne informanten akseptert en løsning for å sikre seg tilstrekkelig ressurser til rådighet for å håndtere eventuell utfordring. Håndterbarhet i Sence of Coherence (SoC) perspektivet:

”Barnevernet kom jeg inn i senere tid, men jeg hadde jo psykolog som jeg gikk til jevnlig. Det gjorde jo så klart noe med min skolemestring fordi jeg fikk råd og tips til hvordan jeg skulle oppføre meg blant andre i samfunnet, hvordan jeg skulle gå fram. Dette med å gå på [uklart], altså midtpunktet, det ble jo midtpunktet, der ting skjedde og... ja, hvordan jeg da skulle oppføre meg der og holde meg kanskje litt vekk, litt på avstand.”

En slik avtale med en psykolog eller tilsvarende ressursperson som eleven har tillit til, er det som skal til for å skape en trygghet for at en skal mestre eventuelle vanskeligheter. Det kan være en akseptabel ”investering” for disse elvene. Andre ganger er det ikke nødvendigvis kompetansen som skaper denne tryggheten, men kanskje mer en holdning eller tilgjengeligheten. Det viktigste er at eleven finner en de har tillit til.

”Rådgiver har hjulpet meg ganske mye. Han har vært kjekk å prate med. Jeg synes det er kjempeviktig med rådgiver. Han hjelper deg, han gjør at jeg ser ting bedre. At det er håp. At det går an.”

I denne delen om den viktige støtten fra andre, har jeg vist eksempler på hvordan håndterbarheten kan styrkes ved at en vet at noen er der om det trengs. Mitt siste

eksempel viser hvordan det å motta hjelp kan styrke egenverdfølelsen (Mestringens vilkår), følelsen av å få noe ut over det normale:

”Jeg har fått mye støtte.. mye mer enn kanskje gis elever”

11.4.4 Venners betydning

Endel elever har gjennom skolegangen sin opplevd mye tilrettelegging og særtiltak slik at kontakten med medelever har vært redusert. Ved stort fravær kan det være en naturlig konsekvens. Elever opplever at oppmerksomheten omkring egne problemer, kan virke som en barriere i forhold til kontakten med medelevene. Opplevelsen av å være i en annerledes situasjon kan oppleves av endel som vanskelig, er en eldre enn de andre i klassen kan det gjøre at elevene føler seg utenfor.

”Vanskelig å få venner i ny klasse når de andre er yngre enn meg kanskje til og med to år yngre, følte meg utenfor, ganske raskt.”

”Venner har masse å bety, det er jo de som er rundt meg hele dagen og snakker med. Jeg var jo ikke venner med dem annet enn på skolen. Passet meg ikke. Men på skolen var det ”Helt ok. Det er jo sånn når vi jobber, kan ikke velge alltid de med jobber med. Sånn er det jo praksisen min nå.”

For andre elever betyr fag og lærere lite, lysten og motivasjonen til å gå på skolen er vennene på skolen.

”Jeg kjeda meg når jeg satt hjemme, mye mer spennende å komme på skolen å ha noen å snakke med...”

Andre opplever faktisk litt støtte fra medelever/venner som er med å pusje dem til å være mer på skolen. Venner som har en slik påvirkning kan bidra til at de som er i ferd med å slutte holder seg.

”Han kameraten min passer litt på meg når jeg ikke gidder å komme på skolen, Det betydde litt for meg at noen brydde seg på en måte. Men det var ikke nok til at jeg ikke ville slutte.”

En av hovedfokusene for masteroppgaven er å undersøke grunner som gjør at elever slutter i skolen (fraværfaktorene). I de neste avsnittene behandler jeg det temaet.

11.4.5 Tilrettelegging

Tilrettelegging for elever handler like mye om arbeidsmåter og læringsstiler som faglig hjelp. Her er positiv fokusering viktig (Befring, 2004). Befring (2004) anfører at det er viktig å legge merke til det eleven vet, kan og vil. Det dreier seg i følge Befring (2004) om blant annet å kartlegge for å finne ut av hva eleven faktisk får til, hvilke positive ressurser og vilkår som finnes. Er forholdene slik at eleven mestrer oppgavene, men trenger mer tid til å gjennomføre dem, kan et toårs løp tilrettelegges. Et slikt utdanningsløp blir det for en av de elevene som tidligere droppet ut men har fått en praksisplass med teori.

”Jeg snakket med rådgiver. De anbefalte å ta praksis hos TSen og ha teori en gang i uken. Jeg var kanskje ikke så lysten, men foreløpig trivs jeg med opplegget.”

For andre elever kan det være viktig å få tilpasset opplæring med økt oversikt og struktur i arbeidet, noe en av informantene trengte:

”Jeg måtte ha faste rutiner uten det ble det fort kaos. Læreren vi hadde klarte ikke helt å gi meg det. I dag ser jeg jo at jeg og hadde et ansvar . Men der å da var det lett å skyld på læreren. Vi satt i arbeidslandskapet og småtulle. Snakket om alt annet enn det vi skulle. Det var jo kjekt da, men ser jo i dag at det ikke var særlig lurt.”

Der ble jeg fulgt opp ved at min lærer hadde meg i... ja en del timer alene. Så gikk vi gjennom det som skulle være til prøver.

11.5 Fraværsfaktorer

I følge Buland og Havn (2007) kan en finne fraværsfaktorer både i og utenfor skolen og at det er grunnene til at elevene holder seg borte fra skolen. En av eksemplene på dette er elevens valg og overgangsproblematikk. Det være seg ”feil” valg eller at de ikke har

kommet inn på første ønsket. Andre fraværsfaktorer er familieforhold og økonomi. Jeg velger å ikke behandle dem i denne oppgaven. Jeg vil i det følgende ta for meg eksempler på fraværsfaktorer i skolen, er i grenseland der elevens liv i og utenfor skolen glir over i hverandre.

11.5.1 Rus

Rus er en av fraværsfaktorene. Skolen har en nulltoleranse i forhold til rusbruk men skolen må forholde seg til elevenes bruk på fritiden. Forskning viser at det er en sammenheng mellom rusproblematikk og høyt fravær, både i forhold til alkohol og ulovlige rusmidler (Befring, 2007). I min undersøkelse var det ingen som direkte sa at alkohol og/eller andre rusmidler var en grunn til at de sluttet, men jeg synes allikevel det kan ha relevans å nevne det her i denne oppgaven.

”Så jeg ble drittlei det altså. Da gadd jeg ikke gjøre leksene, så da kom jeg jo tregere... da tregere og så... ble jeg jo helt etter da og så... da fikk jeg at jeg ikke at jeg leverte inn lekse, jeg fikk brev hjem og så måtte jeg i møte og så... til slutt ble det jo barnevernet fordi de var redde fordi jeg gikk på dop og så var det... spurte de om at jeg gikk på stoff og så da ble jo jeg forbanna og... ja, gikk det mye sånn.”

I det neste avnittet vil jeg ta for meg problemer knyttet til skolens system for å håndtere elevenes fravær

11.5.2 Problematisk fraværsrutiner

Alle elevene i undersøkelsen min kommer fra skoler som har It'learning/skolearena som dataverktøy til registrering av fraværet til elevene. Elevene må selv sørge for å dokumentere alt fraværet for at det skal kunne godkjennes. Mange av elevene opplever skolens fraværsrutiner som vanskelige og urettferdige En av elevene sa det slik:

”Jeg synes det er et dårlig system. På ungdomsskolen brukte de å skrive det i en bok, nå er alt i skolearena. jeg må sjekke. Hadde lovlig fravær som læreren hadde glømt å rette. Har hørt om at andre har sagt det samme. Det er urettferdig.”

Det nye datasystemet kan korrigeres av kontaktlærer seks uker etter at det er registrert på data. Går det lenger tid enn dette kan kun en med høyere definert tilgang gjøre endringer, som regel er dette en avdelingsleder. Informasjon skal gjennom mange ledd. Det kan føre til at informasjon glipper. Systemet innebærer at læreren må godkjenne fraværet etter melding fra eleven innen de seks ukene, for da låses systemet for kontaktlærer. Fravær som ikke er godkjent innen da vil bli registrert som ulovlig (anmerkning), noe som kan gå utover elevens ordenskarakter. En informant uttrykker de slik:

”Det hender ofte at jeg ikke fikk levert melding den samme dagen eller dagen etter fraværet, fordi kanskje kontaktlæreren var borte, så går tiden. Jeg glemmer det helt å levere etter en stund. Så på den måten kan det gå utover ordenskarakteren min.”

Har eleven et stort fravær kan det være grunnlag for å gi karaktermangler og eleven og foreldrene skal da varsles ”uten ugrunnet opphold” (Forskriftens §4-10). Det er allikevel ikke sikkert det er den mest motiverende metoden for å få eleven til å redusere fraværet sitt? En informant sa det på denne måten:

”Nei de skrev opp, jeg tror de ga opp å skrive opp og. Jeg tror... første året da hadde jeg vel 39-40 dager eller et eller annet og 150 timer eller 140 timer eller et eller annet fravær. Så jeg var mer hjemme nesten enn det jeg var på skolen, jeg vet ikke hvor mange dager, jeg tror 114-117 et eller annet. Jeg var på skolen...”

Endel elever opplever ikke å få den oppfølgingen de føler at de trenger. Dette omtales i neste avsnitt.

11.5.3 Mangel på oppfølging

Det hender at elever ønsker å ta opp med kontaktlæreren forhold de ønsker å bli tatt hensyn til, eller tilrettelagt på en spesiell måte. Denne eleven har kanskje ikke blitt tatt hensyn til slik han ønsket:

”Jeg har pratet endel med kontaktlæreren min, men han gjorde lite. Selv om jeg maste. Han ikke hørte på meg, mente at det måtte jeg klare. Alle hadde jo elevsamtaler. Jeg

hadde noen utenom men det hjalp lite. Først når mor tok kontakt skjedde det noe. Det syntes jeg var dårlig å ikke bli lyttet til.”

Få av disse barna får hjelp, siden de ikke skaper problemer for andre enn seg selv. En av informantene sa det slik:

”Varselskjema fikk jeg, men jeg fikk dem bare i hånda uten noe særlig forklaring. Jeg hadde noen spørsmål men klarte ikke å si noe, bare nikkete å tok imot”

Elever som klarer seg godt i skolen kan klare seg bra på tross av en lærer og et system som ikke fungerer bra. For elever som sliter på skolen, som er ”usynlige”, kan det være vanskeligere. Det kan være dråpen til at de dropper helt ut. En følelse av meningsløshet, og liten tro på løsning og å oppleve manglende tilrettelegging når en sliter faglig.

”Hvis avdelingslederen min hadde vært litt... litt mer på... fortelle meg at du klarer dette og dette kan gå bra og ikke minst det læreåret jeg hadde, at du bør jobbe litt ekstra, du får det til, det er bare... det var ikke mye der, det var nei du gjør det dårlig, du bør slutte og sånn som det.”

11.5.4 Fagvansker og manglende tilrettelegging

Det er under en prosent av elevene som har kompetanse på lavere nivå som mål. Da kan hende at en legger opp til at en god del møter et uunngåelig nederlag.

Fagvansker og fravær kan fort forsterke hverandre og bli en ond sirkel. Fagvansker kan føre til at man vegrer seg for å møte i timene. En av mine informanter beskrev det slik:

”Jeg... følte at jeg ikke klarte å mestre det, for det var veldig tungt å ha samfunnsfag og engelsk. Og da, når jeg ikke mestrer disse fagene orker jeg ikke å møte til mange av timene.. fordi det føles håpløst”

En annen elev beskriver hvordan hun opplevde at hun hadde mange hull i kunnskapen sin. Blant annet på grunn av stort fravær på ungdomsskolen.

”Jeg fikk jo ikke lært så mye på grunn av skulkingen allerede på ungdomsskolen. Jeg føler meg fort frustrert når det er ting jeg ikke får til. Spesielt i engelsken så er det håler. Og kjenne at jeg blir motløs gidder liksom ikke å prøve.”

Eksempel på opplevelse av manglende tilrettelegging:

”Det var nå... de satte meg ned og jeg skulle begynne å gjøre noe... men uansett jeg begynte.. ja, av og til når jeg begynner å gjøre noe... hvis jeg begynner å gjøre noe og jeg ikke får det til, altså da ble jeg sur, jeg begynte å grine rett og slett... tok jeg tak i arket og rev det sundt og... ja... jeg ble forbannet og det gikk ut over... det kunne fort gå ut over andre hvis andre bråkte... og bare måtte roe meg ned igjen. Jeg ble skikkelig forbannet... Jeg kjente jeg ikke fikk det til i hodet, jeg kjente jeg ikke fikk det til, så ble jeg stresset og så... ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare”

Sørensen (2004) fremhever en slik utvikling som en ”negativ lærings- og utviklings sirkel, og en mulig forebygging vil være å forsøke å finne gunstige intervensjonspunkter i kjeden. For å snu en slik utvikling, må eleven hjelpes til å se hensikten med det, det innebærer å etablere mål. I påfølgende avsnitt vil jeg se nærmere på dette.

11.5.5 Fravær av egne mål

Det er en forventning om at alle skal begynne i videregående skole. Denne forventningen er så sterk at nesten alle gjør dette uten at valget er særlig bevisst. Å ikke vite hva en vil når valget må tas er ikke en god situasjon. For mange blir valget å prøve noe, for det å finne ut hva en vil er også en nyttig erfaring. En elev sa følgende:

”Jeg husker ikke helt, men jeg tror ihverfall det var førstevalget. Jeg fikk liksom ikke med meg så mye da...det var bare når jeg var med rådgiveren som jeg fikk med meg noe.. ha hjelp oss med å søke å sønn...”

Spesielt i overgangen fra barn til voksen, er det nettopp alle valgene som utgjør den store endringen. En må ta valg på egenhånd og en må stå ved de valgene en tar. På spørsmål om årsakene til sitt store fravær svarer en av informantene slik:

”Du har et annet valg. Du har to valg. Og du har venninner som gir blaffen.”

Valgene som tas vil hele tiden bli veid opp mot fordeler og ulemper. Når man ikke helt vet hva hensikten med slitet er, orker en gjerne ikke å jobbe veldig hardt.

”Ja jeg ville jo bli sånn spedbarnspleier på sykehuset på barselavdelingen, men jeg hørte nå at det ikke var noe lurt, at du må gå så lang tid på skolen. Og så må jeg uansett ha... jeg må uansett gå helsefagarbeider å lære sånn helsefagarbeider, og det vil jo ikke jeg, jeg vil ikke jobbe med gamle folk. Så nå er jeg usikker igjen, så...ja. Men har jo tatt kontakt med rådgiver for å se om hun finner ut noe”

Når elevene ikke helt finner hensikten med det de gjør, heller ikke målet eller meningen med det de driver med kan de lett miste motivasjonen og å finne løsninger på situasjonen.

”... jeg føler alltid dritt når jeg sitter på skolen, føler alltid.. ingen ting er sånn... ingen ting blir kjekt hvis at jeg bare skal sove og gå på skolen, så er det helg, så har jeg det kjekt i helga og så er det å gå på skoen igjen, men når du jobber da synes jeg det er noe helt annet.”

”Ja kanskje. Men det var det der med at jeg hadde byttet så mange skoler, den første skoledag på en skole og så byttet jeg til en annen skole, så byttet jeg til den tredje skolen bare på det første halvåret, og da kom jeg inn i en klasse hvor jeg ikke kjente noen.”

”Det var en periode jeg ville bli sykepleier, men jeg vet ikke... gått litt tilbake på det. Men jeg vet at jeg vil ha studiekompetanse, men jeg vet ikke... jeg tror jeg drøyer den litt, ikke at jeg tar den til neste år. Det blir litt for mye, jeg kjenner jeg er rimelig skolelei.”

11.5.6 Informantenes ønsker

En av avslutningsspørsmålene til elevene berørte hvordan de ideelt sett skulle ønske at videregående opplæring kunne fungere for dem. Jeg vil under dette punktet oppsummere hva informantene sa.

En elev vil at lærerne skal være mer aktive. Hun ønsket mer forståelse for sine problemer. Ikke nødvendigvis de faglige men mer forståelse for hennes situasjon. Hun opplever at lærerne skulle bry seg mer om hvordan hun har det:

”Lærerne er mest opptatt at vi skal møte på skolen. A vi kommer og at det ikke blir fravær på oss. Trivselen er de ikke så opptatt av på en måte”

De fleste elevene ønsket i begynnelsen av skoleåret mer tid til å bli kjent med hverandre. Spesielt de som har vanskelig med å ta kontakt vil dra nytte av at gruppa blir mer sveiset i sammen før de starter med fag. En av elevene sa det slik:

”Det var faktisk vanskelig å bli kjent. Vi stod bare å så på hverandre i friminuttene. Jeg følte det var vanskelig å gå bort å ta et initiativ. Hadde vi blitt kjent med hverandre tidligere i skoleåret, tror jeg ville vært lenger på skolen.”

En annen informant fremhever faktoren for trivsel for å skape et godt miljø for læring i klasserommet:

”Det sosiale miljøet er kjempeviktig uten det er trivselen dårlig. Lettere å slutte. Jeg kom ikke i en klasse der jeg kjente noen fra før. Savnet derfor at vi gjorde mer i sammen for å bli bedre kjent. Jeg lærte faktisk mer da med hadde det kjekt og ikke bare fag.”

Tilrettelegging både praktisk og faglig sa noen var viktig. At en kommer fort i gang:

”Jeg syntes det gikk for lang tid før noen hjalp meg. De visste jo at jeg hadde lese og skrivevansker. Når jeg fikk hjelpen var det ok. Men jeg følte meg hjelpeløs lenge., skjønte lenge lite av hva som skjedde i timene.”

En av informantene syntes han mestret oppgavene når læreren satte seg ned med ham og veiledet ham hva han skulle lese på til prøver:

”Jeg syntes det var viktig for meg at læreren satte seg ned med meg. Sa akkurat hva jeg skulle jobbe med, klarte liksom ikke å få det med meg hvis ikke.”

En informant var opptatt av at han opplevde at lærerne ikke snakket sammen. Samarbeid og informasjon var viktig både for lærer og elev:

”Jeg hadde mange forskjellige lærere. Det førte ofte til at jeg måtte gjenta mine problemer og hva jeg trengte hjelp til hele veien. Det var slitsomt...De kunne få en felles forståelse, har de snakket med en lærer... at de er enige om hvordan de skal møte meg som elev.”

12.0 Drøfting i et mestringsperspektiv

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn opp mot gå litt nærmere inn på de forskjellige delene i Antonovskys (2000) salutogeniske prinsipp, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet beskrevet i kapittel 6, og se på i hvilken grad elevenes erfaringer kan forstås i lys av dette. Jeg har forsøkt å anvende begrepene i tolkningen av elevenes erfaringer tidligere i kapitlet. Hensikten under dette avsnittet er å fremheve hvordan elevene kan erfare opplevelse av sammenheng (SOC). Sommerchilds (1998) begreper for mestrings vilkår, tilhørighet og kompetanse blir også anvendt og illustrert med et par eksempler.

I følge Antonovsky (2000) vil ikke SOC være utviklet før i voksenlivet. Det er derfor noe teoretiske uklarheter omkring hvilken rolle SOC har i ungdomstiden. Som med all annen utvikling beveger vi oss i utakt, vi modnes ulikt, og forutsetningene er også forskjellige. Det er da kanskje ikke uventet at det gir seg ulike utslag nettopp i ungdomstiden, når en voksende selvstendighet skal prøves ut? Mine informanter er mellom 16-21 år, og de har svært ulik livserfaringer. De har forskjellige plasseringer ”på linjen som går mellom god og dårlig helse” (Antonovsky, 2000). I hvilke sammenhenger viser elevene ressurser som indikerer at de er ”på vei mot den sunne pol”? Befring (1998) bekrefter at det er en generell sammenheng, der de som rapporterer høyt forbruk av alkohol gir og en klar og entydig indikasjon på ulovlig fravær. Betingelsene for en positiv endring av et rusproblem, er først og fremst å innse at en har et problem, for så å ønske å gjøre noe med det. Dernest å få hjelp til å fullføre endringen. Dette kan fremstå som en klassisk mestringsoppgave der utfallet er avhengig av personens evne til å forstå situasjonen, om det er ressurser tilgjengelig til å finne løsninger for å håndtere den, og at personen ser mening i å forsøke det. Elever som har hatt et rusproblem, men innser at det har vært unormalt og gått utover skole og livet ellers vil kunne ha opparbeidet seg en sterk følelse av sammenheng (SOC), og vil forhåpentlig fortsette mot den ”sunne pol” (Antonovsky, 2000) .

De ulike delene i SOC sees vanligvis i sammenheng, da de gjensidig påvirker hverandre, men de forsøkes her illustrert hver for seg for å tydeliggjøre de ulike aspektene av SOC slik de kommer til uttrykk i elevenes erfaringer.

Begripelighet gjelder personens erfaringer, karakterisert ved en indre sammenheng, med vekt på kognitiv forståelse (Antonovsky, 2000). Følgende eksempler kan illustrere dette:

”Jeg jobber endel to dager i uken, jeg går derfor ikke på skolen de dagene.”

Eleven viser en viss forståelse av situasjonen, selv om den ikke oppfattes som ideell:

”Det med å ta det over to år, det er liksom siste utvei, men så var det nok sånn hvis jeg hadde sluttet så ville jeg nok ikke begynne igjen. Jeg trodde ihvertfall ikke det. Og da å ta det over to år, det er nokså klart et nederlag, men at det er kanskje sånn man må for å komme seg gjennom det liksom.”

Håndterbarhet viser til en hensiktsmessig belastingsbalanse, å ha tro på å finne løsninger. Dette innebærer vissheten om at det finnes tilstrekkelige ressurser til rådighet for å håndtere situasjonen, også med andres hjelp. Informantene over viser en slik tillit i følgende beskrivelser, den første med tillit til egne ressurser:

”Jeg liker ikke når de sier til meg at jeg har hatt en vanskelig oppvekst. Jeg mener jeg kan forandre meg sånn jeg er. Det går jo an å skjerpe seg. Jeg kan jo ikke skylde på mamma og pappa.”

Meningsfullhet betinger medbestemmelse. En opplevelse av at det finnes en mening i å engasjere seg. Følelsen av selv å være involvert i de omstendighetene som påvirker oss. En av elevene forteller om fremtidsplanene sine:

”Jeg har jobbet etter at jeg sluttet på skolen. Det går greit. Men jeg ser jo at det er viktig med en utdanning. Det vil hjelpe meg. Kan lett få nye vaner med å bruke mer penger. Noen sier jeg må starte på en utdanning snarest, men jeg vet ikke helt”

Ser en på seg selv som en ressurs, det å se at de planene en har lagt gjennomføres og gir resultater, beskrev en av elevene:

”Nå har jeg vært her i to år, og kjenner at jeg blir sånn litt halvveis lærer og sånn. Jeg vet jo hvordan det meste fungerer da, mesteparten.”

Jeg ønsker å vise hvordan elevenes erfaringer kan forstås i lys av de hovedfaktorene tilhørighet og kompetanse, fra Mestringens vilkår (Sommerchild, 1998). Til det har jeg følgende eksempel. Tilhørighet med minst en nær fortrolig, er den første grunnleggende ressurs, og er i dette eksemplet en lærer:

”Jeg fikk en lærer. Jeg snakket med ham et par ganger etter at jeg hadde sluttet”

En opplevelse av at læreren viser tillit og tro gir forutsigbarhet og bekreftelse:

”Den læreren sa at det aldri er for sent. Hun sa at jeg ikke måtte slutte. Det var avgjørende det.”

Fellesskap i verdier og sosial støtte kan beskrives med den hjelpen eleven fikk av sin psykolog:

”Psykologen min har snakket med andre med omtrent de samme problemene. Jeg fikk hjelp av henne og det var egentlig greit.”

Det grunnleggende på kompetanseområdet er å kunne noe.

”Selv om jeg har vært ganske sløv i perioder liker jeg gjøre ting bra. Etter at jeg hadde bestemt meg for å skjerpe meg, brukte jeg endel tid på leksene, mye arbeid, men sånn var det jo.”

Opplevelsen av å være til nytte, det å få og ta ansvar er også viktige kompetansefaktorer. Også det å møte og mestre motgang, er med på å gi styrke og motstandskraft, noe kanskje denne erfaringen viser.

”Etter at jeg skjerpet meg litt fikk jeg litt god respons. Jeg vokste endel på det. Dette skulle jeg klare. Jeg skulle avslutte det jeg hadde begynt på.”

Til slutt er et eksempel på at tilhørighet og kompetanse, skaper egenverd og motstandskraft som kan gi gode mestringsopplevelser:

”Etter at jeg begynte i praksisen bestemte jeg meg for å klare den. Praksisen var to ganger i uken. Kontaktlæreren støttet meg og at det skulle jeg klare.”

13.0 Refleksjoner og konklusjoner

I dette kapitlet skal jeg gi en kort oppsummering av det empiriske materialet. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg først belyse ungdommenes uttrykk for egne erfaringer på vei mot mestring. Som en konsekvens av de erfaringene arbeidet denne oppgaven har gitt meg, vil jeg deretter komme med noen råd til de som møter denne problematikken i sitt arbeid med ungdom. Avslutningsvis vil jeg komme med noen tanker rund forskerrollen.

13.1 Generaliserbarhet

I min oppgave var jeg ute etter kunnskap om elevenes opplevelser og mestring i forbindelse med avbrutt utdanning. Spørsmålet er om det er mulig å generalisere mine funn. Jeg hadde ingen kontrollgruppe. Jeg har per dags dato ikke tenkt å gjennomføre en etterundersøkelse av min studie. Men jeg vil kunne åpne muligheten for at de som leser resultatene kan sammenlikne funnene med liknende kasus.

I mitt tilfelle ville jeg benytte meg av Stakes (i: Kvale, 2009) analytiske generalisering basert på kasusstudier. Stakes (i: Kvale, 2009) tar for seg tre former for generaliserbarhet, og jeg valgte en analytisk generaliseringsmetode som jeg mente passer best til min undersøkelse. Denne formen for generaliserbarhet vil inneholde en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene i min undersøkelse kan generaliseres til liknende kasus. Den bygger på en analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner. Forskeren baserer generaliseringspåstandene på ”assertorisk logikk”, altså gjennom argumentasjoner for påstander og funn i undersøkelsen, og knytter dette igjen opp mot gjeldende teori (Kvale, 2009). I følge Kvale (2009) kan forskeren ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater leseren å selv bedømme generaliseringens holdbarhet. Jeg kan si noe om generaliserbarheten av mine funn og se

på om hva elevene har opplevd kan brukes i arbeidet med å forebygge at elever i fremtiden slutter før utdanningsløpet er fullført. Det blir dermed opp til leseren å ta denne vurderingen, om mine funn er virkningsfulle tiltak og kan sees på som nyttige funn i arbeid med skolesluttere utover min studie gjennom en vurdering av studiens validitet.

I følge Stakes (I: Kvale, 2009), definisjon av kasusstudier, kan det være en svakhet at jeg ikke fulgte mine informanter over tid. Men jeg føler allikevel at jeg har fått et godt kjennskap til elevene gjennom intervjuene og gjennom detaljerte og innholdsrike beskrivelser i intervjusituasjonen.

13.2 Elevers erfaringer med å slutte som grunnlag for skolens arbeid med å møte deres vansker

I henhold til oppgavens problemstilling har jeg gjort et forsøk på å finne svar på elevers opplevelse med å avbryte utdanningen sin i videregående skole, og at den erfaringen kan hjelpe lærere og støtteapparatet i skolen til å møte elever med tilsvarende problemer.

Forskningsspørsmålene var:

1. Hva er det i skolehverdagen som gjør at elever opplever medvirkning?
2. Hvilken manglende følelse av mestring opplever elevene på skolen?
3. Hvordan ønsker elevene som slutter å bli møtt og fulgt opp?

For å finne svaret på det første forskningsspørsmålet har nærværsfaktorer vært et sentralt begrep i tolkningen av elevenes uttrykk for egne mestringserfaringer. Begrepet forstås som de grunnene ungdom har for å bli i skolen, eller vende tilbake etter avbrudd. De faktorene elevene i min undersøkelse har oppgitt som viktige for å oppnå en slik mestring varierer i forhold til elevenes vansker, men kan oppsummeres i følgende punkter:

- Egen interesse og mål
- Tilrettelegging
- Kontaktlærers betydning
- Støtte fra andre
- Venners betydning

Disse punktene er tidligere behandlet. De omtales derfor bare kort her. Første listepunkt henspiller på viktigheten av at eleven er bevisst på sine egne ferdigheter og interesser, og er kjent med hvilke muligheter de har i videregående opplæring. Da vil de være bedre i stand til å ta et bevisst og realistisk valg som øker muligheten for å fullføre utdanningsløpet de starter på. Kunnskapsløftets økte satsning på yrkes- og utdanningsveiledning, blant annet med å innføre programfag til valg som obligatorisk fag på ungdomstrinnet, vil forhåpentlig være med på å øke ungdommers bevissthet rundt dette valget.

Videre har informantene vist til viktigheten av en tilpasset undervisning, med gode tilretteleggingstiltak. Dette betinger en tidlig kartlegging av alle elever, grunnet utfordringer med å overføre relevante opplysninger, samt at behovene fra grunnskolen kan endre seg i videregående skole.

Kontaktlærers betydning har for flere av informantene i undersøkelsen hatt svært stor betydning for at de fortsatt er i skolen.

Andre viser til rådgiver, sykesøster eller venners avgjørende rolle for at de sluttet men har kommet tilbake til skolen. I mange av tilfellene er det en kombinasjon eller interaksjon mellom flere gode krefter som hjelper elevene i å mestre de utfordringer de opplever å møte i skolen. Dette er også konklusjonen i evalueringsrapporten av tiltak i Satsing mot frafall (Buland & Havn, 2007), hvor de presiserer forankring, systematikk og nettverk som sentrale stikkord.

13.3 Hvilken manglende følelse av mestring opplever elevene på skolen?

Mæland (2005) definerer helse som å mestre hverdagens krav. Helse kan ses på som en ressurs. Helse kan gi styrke til å fungere og å bygge opp motstandskraft til å tåle påkjenninger. I følge Ottawa-charteret er dette i tråd med helsefremmende arbeid som blant annet dreier seg om mestringsmuligheter. Der mennesker møtes og lever sine liv er en arena hvor god helse skapes (Verdens helseorganisasjon, 1986). Skolen kan være en slik arena. Av de som ikke får det til faglig eller på annen måte ikke takler skolens krav, ønsker seg bort fra skolearenaen. Skoleopplevelsen kan bli en helsemessig belastning for eleven og det kan igjen redusere livskvaliteten. Når gapet mellom elevenes forventninger og hva de egentlig får realisert er for stort, er det kanskje fornuftig å avslutte noe som oppleves som manglende mestring. To av elevene uttrykte det slik:

”Når jeg var ferdig med VG1 så begynte jeg på salg og service, men sluttet der og fortsatte i Haugesund der jeg flytta. Men det gikk ikke, jeg fikk det rett og slett ikke til, det ble alt for tungt stoff. Så de valgte å hive meg over på en tilrettelagt avdeling der jeg fullførte den. Men jeg fikk ikke så veldig mye igjen for å ha gått der da.”

”Skolen tok jo tak i at jeg kunne få prøve meg ute på et hotell, men jeg synes det ble for tøft, det ble for mye å holde styring på. Så jeg valgte å gi beskjed om at jeg hadde ikke lyst til å jobbe der lenger men hadde lyst å kanskje finne meg noe annet å begynne på. Men så plutselig dukket det opp at faren min hadde funnet seg en ny dame, så... så skulle mine foreldre skille seg, så ble det for tøft, det ble for mye å tenke på, så jeg valgte å slutte skolen på grunn av det.”

Mestringspedagogikken har som et av sine mål å styrke elevenes gode sider i stedet for å fokusere på det negative. Å styrke de gode sidene innebærer blant annet å bli kjent med hele eleven og å bringe frem ressursene hos eleven (Germundsson, 2006). I Kunnskapsdepartementets føringer for Elevundersøkelsen (2009) ønsker en å måle mestring ved å bruke ulike indikatorer (Opseth, 2008). Slike indikatorer kan ses som mestring i et systemperspektiv, som omfatter hvilke ressurser som finnes i samspillet

med omgivelsene, i tillegg til elevenes egen kompetanse. Dette støtter godt opp om teorien om sosial og kulturell kapital. Den sosiale kapitalen er knytte opp til det personlige nettverket, og hvordan eleven klarer å benytte dette.

Motstandskultur, som verdiperspektiv og kulturperspektivet, kan også forsterke elevenes beslutning om å avslutte opplæringen. Elevenes foreldre påvirker. Dersom elevene opplever støtte og oppmuntring hjemme vil dette påvirke skoleprestasjonene og trivselen (Markussen, 2006). Elever som har en lavere sosioøkonomiske bakgrunn, opplever ikke skolen og hva den står for på samme måten som elever med middelklassebakgrunn. Skolen og lærerne representerer middelklassens verdier og kultur (Markussen, 2006). Det er derfor forståelig at elever kan distansere seg fra noe de ikke føler de er en del av. Den tilpassning de må gå igjennom i forhold til skolens verdier kan bli en stor og vanskelig utfordring. Den kulturelle kapitalen som elevene har blir styrende for skoleprestasjonene. Elever med liten kulturell kapital kan føle seg fremmedgjort (Markussen, 2006).

Elever fra lavere sosioøkonomiske lag har tradisjonelt lagt liten vekt på å ta høyere utdanning. Elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner er på den måten avhengig av hvilken sosial gruppe de tilhører. Elever som lykkes best har gode karakterer, høye utdanningsambisjoner og lite fravær. De har også foreldre med høyere utdanning som bor sammen og tilhører majoritetsbefolkningen (Markussen, 2006).

Blant mine informanter var det tre av foreldrene som hadde videregående skole. En hadde 9-årig grunnskole og en hadde foreldre som hadde høgskoleutdanning. Det viser at tendensen blant mine informanter samsvarer delvis med det teorien og annen forskning viser. Men mitt utvalg er dog for lite til å bekrefte teorien og forskningen på området entydig.

13.4 Hvordan ønsker elevene som slutter å bli møtt og fulgt opp?

Det tredje forskningsspørsmålet, hvordan elevene som slutter ønsker å bli møtt og fulgt opp, er behandlet foran under informantenes ønsker. Dette oppsummeres derfor bare kort her. Flere av elevene ønsket seg en mykere start på skoleåret, for å bli bedre kjent med medlever og lærere, før de startet med fag. Dette ble spesielt uttrykt fra de elevene som sliter med å ta kontakt på eget initiativ. Denne uttrykket overfor andre kan føles hemmende for både sosialt og faglig utbytte. En god tilrettelegging, både faglig og praktisk, ble også presisert som viktig. Detaljer som prøve- og eksamensavvikling (slippe å sitte i gymsal, muntlig istedenfor skriftlig, fremføringer i liten gruppe istedenfor hele klassen o.l.) kan være avgjørende argumenter for noen. Sist, men kanskje viktigst er relasjonen til læreren, og et godt samarbeid lærerne imellom, slik at den informasjonen eleven gir sin kontaktlærer formidles videre for å sikre god tilrettelegging fra alle involverte.

For de av lærerne som ikke har kontaktlærerfunksjon er det en terskel, en ny utfordring å være mer ”personlig” med elevene. De underviser ofte flere klasser og har dermed mange elever å forholde seg til. Det kan derfor være en utfordring å bli godt kjent med alle elevene. En kontaktlærer har ofte ”bare” sin klasse eller kanskje en klasse i tillegg. Det gir mulighet for å bli bedre kjent med elevene. Mange lærere har valgt læreryrket med bakgrunn i en interesse for et fagområde, og engasjementet består i å formidle dette til elevene. Det å forholde seg til elevene utover det faglige, kan for noen være fremmed. Tidligere var dette en funksjon en søkte, mens det nå er blitt en rolle de aller fleste må påta seg for å få lærerkabalen til å gå opp. Mange av tiltakene i *Satsning mot frafall* har vært å styrke kontaktlærerfunksjonen. Endel av disse tiltakene er evaluert i rapporten *Intet menneske er en øy* (Buland & Havn, 2007). Eksempler på dette kan være utvikling av elevsamtalen, utforming av ny instruks for kontaktlærerens oppgaver, nye metoder for foreldresamarbeid, tverrfaglig samarbeid og ulike skoleringstiltak.

13.5 Konsekvenser og mulige tiltak

Elevers avbrudd i videregående skole er et stort problem. I denne masteroppgaven har jeg valgt å se på hvilke erfaringer noen elever i videregående skole har med et slikt avbrudd. Elever som dropper ut i den videregående skolen viser symptomene på risikoatferd allerede i grunnskolen på manglende på mestring og dermed økt sannsynlighet for å droppe ut av skolen (Grøholt m.fl., 2001). Fraværet i 10. klasse har også vist seg å ha vesentlig betydning for gjennomføringen av videregående skole (Markussen m.fl., 2008). Symptomene på elevenes manglende mestring utvikler seg gjerne i det små, med en gradvis økning av oppmøtevanskene, og det er derfor viktig å ha gode rutiner for oppfølging av elevenes fravær (Sørensen, 1998). Desto tidligere en oppdager og behandler atferd som kan gjøre at elevene vil kunne droppe ut av skolen, desto bedre er prognosene (Sørensen, 1998). I og med at årsakene til at barn og unge utvikler symptomer på å droppe ut er mange og ulike, vil noen elever ha behov for grundig utredning og tettere behandling enn det som blir omtalt i denne masteroppgaven.

Videre har jeg i intervjuene med de fem informantene fått bekreftet viktigheten av minst en god relasjon, og det helst med kontaktlærer. Elevens kontaktlærer sitter i en nøkkelposisjon i forhold til å skulle gjennomføre faste elevsamtaler, ha ansvaret for kontakten med hjemmet, og den som har koordineringsansvar for tiltak rundt eleven. Jeg vil også nevne det spesielle ansvaret som ligger på oppfølging av de elevene som er mest stille, som ikke føler seg sett. Lund (2008) oppfordrer til å være tålmodig og oppriktig interessert for å nå inn til disse elevene.

13.6 Annen forskning

I tillegg til de rådene som har kommet frem gjennom intervjuene med elevene i min studie, vil jeg vise til noen erfaringer fra annen forskning. I forlengelsen av det Lund (2008) påpeker har Henriksen (2008) i sin masteroppgave og indikasjoner på at elever

som opplever høy grad av sjenerthet også opplever høy grad av somatiske plager. Det Henriksens (2008) undersøkelse indikerer er at elever med sjenerthet men med høy grad av støtte fra lærer rapporterte mindre somatiske plager enn elever som opplevde lavere grad av slik støtte.

Tveitereid (2006) har i sin masteroppgave om hvordan elever fra alternative grunnskoler mestrer overgangen til videregående skole, etterlyst en større mulighet for ungdom til å få tilpasset mer fleksibel opplæringsløp. Hun foreslår en styrkning av yrkesrelevante basisfag og god praktisk opplæring. Elevene må få muligheten til å velge alternative veier, med fleksible kompetansegivende løp. Dette forslaget støttes av Markussen m.fl (2008) der de etterlyser mer bruk av kompetanse på lavere nivå. Dette innebærer å kunne jobbe med de deler av læreplanen som de har mulighet for å mestre, og at de slipper å jobbe med emner og fag hvor de er dømt til å tape. En slik kompetanse vil kunne være et utgangspunkt for seinere supplering og fullføring. Ved å planlegge kompetanse på lavere nivå blir det større muligheter for å finne alternative opplæringsarenae. Den største utfordringen mener Markussen m.fl. (2008) ligger i de holdningene til å akseptere denne muligheten som en likestilt kompetanseform.

13.7 Studiens relevans for brukerperspektiv i helse- og sosialt arbeid

Å kunne ta utgangspunkt i elevenes ståsted kan være viktig for å kunne planlegge forbyggende tiltak i den videregående skolen på en adekvat måte (Kunnskapsdepartementet, 2005). Kunnskapen om elevenes perspektiv kan være et viktig bidrag til å styrke elevenes medvirkning og mestring og igangsette tiltak i skole eller hjelpeapparatet. Økt opplevelse av medvirkning og mestring vil kanskje hindre eller redusere avbrutt skolegang.

I henhold til Opplæringsloven (1998) er blant annet videregående skole pålagt å ta med elevene i ulike utvalg på skolen. Målet er å sikre elevene innflytelse på eget læringsmiljø.

Elevundersøkelsen som Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig i den videregående skolen gir et godt bilde av hvordan elevene opplever læringsmiljøet på sin skole. Undersøkelsen i videregående skole kartlegger elevenes trivsel, elevdemokrati, fysisk læringsmiljø, mobbing, motivasjon, faglig veiledning, medbestemmelse og karriereveiledning. Elevenes innflytelse på denne måten er både en verdi i seg selv og et middel til å skape forbedringer. Disse egenskapene kan være med på å fremme helse. Et sentralt kvalitetsmål er hvorvidt elevene opplever at de mestrer tilværelsen på skolen (Opseth, 2008).

Kunnskapsdepartementet (2006) viser til at skoler som systematisk følger opp elevene som er i fare for å falle ut fra opplæringen viser gode resultater. Et av målene med dette arbeidet er å la elevene bli sett, hørt og forstått. Dette er i tråd med helsefremmende arbeid, der unge blir forstått med den form for hjelp og støtte som er nødvendig. Dette arbeidet baserer seg på en forståelse om at lediggang er svært uheldig for unge som er i begynnelsen av livet.

13.8 En avsluttende refleksjon

Hovedmålet med denne masteroppgaven har vært å få frem elevers erfaringer og opplevelser med det å avbryte sin skolegang i videregående skole. Jeg har hatt rollen som student og ikke som en representant for skolen. Det har kanskje bidratt til å åpne for den ekspertrollen jeg ønsket eleven skulle ha i intervjuene. Det er alltid en mulighet for at skolens hierarkiske system kunne påvirke informantene mine til å svare det de trodde jeg ville høre, og at jeg med min bakgrunn skulle finne det jeg ønsket eller forventet å finne. Jeg tror likevel bevisstheten rundt denne forståelsen, og den tryggheten informantene viste ved å være åpne og tillitsfulle, har bidratt til å få fram elevens begrepsverden, perspektiver og referanseramme (Tangen, 2008).

Referanser

- Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium, at tåle stress og forblive rask, 1. utgave.*
København: Hans Reitzels Forlag.
- Arntzen, A. & Hauger, B. (2003): *Utfordringer i arbeid med barn og unge i skolen.*
Hauge, H.A. og Mittelmark M.B. (red): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid.*
Fra monolog til dialog? Bergen: Fagbokforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2004): *Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår.*
Kunnskapsbidrag fra 36 studier av barnefattigdom. Norsk institutt for forskning og oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 12/2004.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring.* Høgskolen i Volda.
Møreforskning i Volda. Forskningsrapport nr.62
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf
Lesedato: 28.11.10
- Baklien, B. , Bratt, C., & Gotaas, N. (2004): *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering.* NIBR-rapport 2004:19.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2008): *Satsning på barn og ungdom. Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2008. Samlet oversikt.*
- Barstad, , A. (2000): *Hvem er de ensomme og isolerte?* Tidsskrift for Velferdsforskning.
2/2000.
- Baumann, Z. (2001): *Savnet fellesskap.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

-
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk, 2. utgave*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Buland, T. & Havn, V. (2007): *Intet menneske er en øy*: Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsning mot frafall. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Bø, I. (2000): *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2008): *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, M.N., Mørck, Y., Sørensen, K.M. (2008): *Ungdomssociologi*. København: Forlaget Columbus.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2000): *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Elstad, J.I. (2005): *Sosioøkonomiske ulikheter i helse. Teorier og forklaringer*. Shdir. <http://www.shdir.no/gradienten/publikasjoner>
Lesedato: 29.03.10
- Fladberg, K.L. (2006): *Lærer bedre med full mage*. I Dagsavisen 14.05.06.
- Fog, J. (2004): *Med samtalen som utgangspunkt, Det kvalitative forskningsinterview, 2. utgave*. København: Akademisk Forlag.

Forskrift til opplæringslova, 2006-06-23 nr. 724, Kunnskapsdepartementet.

<http://www.lovdatab.no>

Fuglestad, K. (2006): *Vitenskapsteori og hermeneutikk.*, i Fuglestad K og Skogen K (red.) *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Geldard, K. & Geldard, D., (2005): *Rådgiving av unge*. 1. utgave. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Germundsson, O.E. (2006): *Mestringspedagogikk- et kraftfullt redskap for sosial utjevning*. I Utdanning nr.6/2008.

Gjærum, B., Grøholt, B., & Sommerchild, H., (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.

Grøgaard, J.B. (1997): *En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe-rekruttering og tiltak i første skoleår*. I Lødding, B. og K. Tornes (red): *Iedaler og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform-94*. Oslo: Tano Aschehoug.

Grøholt, B. (1998): *Ungdomstiden og mestringsperspektivet*, i Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerchild, H. (red), *Mestring som mulighet: i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grøholt, B. Sommerchild, H., & Garløv, I. (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*, 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, M.N., & Sandberg, N. (2002): *Samfunnsklasser og klasseteorier*. I Frønes, I. og Kjølsvold, L. (red): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

-
- Hansen, M.N., & Mastekaasa, A. (2003): *Utdanning ulikhet og forandring*. I Frønes, I. & Kjølstrød, L. (red): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Heggen, K. (2007): *Rammer for mestring*. I Eikeland, T.J. og Heggen, K. (red). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldenal Akademisk.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helsedepartementet: Stortingsmelding nr. 16 (2002-2003): *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*.
- Henriksen, R.E. (2008): *Sjenerthet og somatiske helseplager blant norske ungdomsskoleelever*. Master i helse- og sosialfag. Universitetet i Stavanger.
- Holter, H. (1996): *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I Holter, H. og Kalleberg, R. (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., & Tufte, P.A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, G. (2006): *Intervjuet: en forskningsamtale i møtet mellom mennesker*, i Fuglseth, K. og Skogen, K. (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kalleberg, R. (2005): *Vitenskapsteori, forskningsopplegg og fagfelleskontroll*. I Engelstad, F. m.fl.: *Introduksjon til samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Kunnskapsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet (2009): *Elevundersøkelsen*.

Lassen, L.M. (2002): *Rådgiving: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, I. (2010): *Listening to shy voices": shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. Stavanger: University of Stavanger, Center for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education.

Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J.A. (1992): *Understanding and validity in qualitative research*. I Harvard Educational Review 32 (3). Harvard Graduate School of Education.

Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008): *Bortvalg og kompetanse*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP publikasjoner.

Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007): *Bortvalg og kompetanse i den videregående skolen*.

http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning

Lesedato: 17.06.11

Markussen, E. m.fl. (2006): *Forskjell på folk- hva gjør skolen?* NIFU STEP, Rapport 3/2006.

Moe, S. (1994): *Sosiologi i hundre år. En veileder i sosiologisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mæland, J.G. (2005): *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis.*

Oslo: Universitetsforlaget.

Nasjonalt forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag (NESH) (2006):

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, elektronisk publisert.

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>

Lesedato: 27.03.10

Nielsen, B.N., Rudberg, M. (2006): *Moderne jenter: tre generasjoner på vei.*

Universitetsforlaget: Oslo.

Opplæringslova. LOV-1998-07-17. Lokalisert på <http://www.lovdata.no>

Opseth, L. (2008): *Der læringsmiljøer er på topp.* I Utdanning nr.19/2008.

Ottawa-charteret.

Postholm, M B (2010): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Raundalen, M. & Schultz, J-H (2006): *Krisepedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, H.J., & Rubin, I.S., (1995): *Qualitative Interviewing. The Art Of Hearing Data.*

California: Sage Publications, Inc.

Sigmundson, H., & Ingebrigtsen, J-E. (2006): *Idrettspedagogikk.*

Oslo:Universitetsforlaget.

- Sommerschild, H. (1998): *Mestring som styrende begrep*, i Gjerum, B. Grøholt, B. og Sommerchild, H. (red), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet (2005): *Gradientutfordringen*.
- Skaalevik, M.E., & Skaalevik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, P.M., (1998): *Uten Gyldig grunn. Ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lys av den utviklende personlighet*. Avhandling (dr.scient.), Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, P.M, (2004): *Trivsel og skolefraværet i ungdomsskolealderen*. I Befring, E. og Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk*, 3. utgave. Oslo: Cappelen forlag.
- Statistisk Sentralbyrå (2009): *Fakta om utdanning. Nøkkeltall 2007*.
- Støren, L.A., Helleland, H., & Grøgaard, J.B. (2007): *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14/2007.
- Tangen, R. (2004): *Skolelivskvalitet og elevkår: elevers egne erfaringer i møte med videregående skole*, i Befring E. og Tangen R. (red), *Spesialpedagogikk*, 3. utgave. Oslo: Cappelen Forlag.
- Tangen, R. (2008): *Skolekvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*, i Befring, E. og Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk*, 4. utgave. Oslo: Cappelen forlag.
- Thagaard, T. (1998) : *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen Sandviken: Fagbolaget.

Trost, J. (1997): *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tveitereid, T. (2006): *Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?*, Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Aarø, L.E. (2009): *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid?* Klepp, K.J. og Aarø (red). Oslo: Universitetsforlaget.

Aakvåg, G.C., (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Utdanningsdirektoratet (2007): *Utdanningsspeilet 2006. Analyse og grunnskole og videregående opplæring i Norge*.

Verdens helseorganisasjon (WHO) (1986).

De regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK).

<http://helseforskning.etikkom.no/xnet/public>

Lesedato: 03.02.10

Lillegården kompetansesenter.

<http://lillegarden.wordpress.com/2007/03/20/>

Lesedato 17.06.11

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

<http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Lesedato: 02.02.10

Rogaland fylkeskommune, oppfølgingstjenesten.

<http://www.oppfolgingstjenesten.rogfk.no/?mid=17&sid=1768&pid=37>

Lesedato: 10.02.10

Vedlegg:

Intervjuguide

Intervjuprosessen

- Presentasjon av meg
- Presentasjon av mitt prosjekt
Jeg ønsker i min undersøkelse å kartlegge ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring
- Jeg kommer til å bruke diktafon/lydopptaker for å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen.
For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen vil intervjuet skrives med bakgrunn i notater og diktafonopptak. Etter dette vil tapen slettes.
- I løpet av samtalen vil jeg stille spørsmål rundt følgende temaer:
Din opplevelse av medvirkning og mestring i skolesituasjonen.
- Intervjuets form
Intervjuet vil være samtalepreget og vare i ca. 1. time
- Anonymitet
Jeg garanterer full anonymitet av organisasjon og person ved analyse av undersøkelsens resultater.

Spørsmål til intervju

1. Hva synes du om din tid på videregående skole?
2. Hva tror du var årsakene til at du sluttet?
3. Hva ble gjort til å begynne med for å holde deg på skolen?

4. Hva ble gjort i 10. klasse i forbindelse med opptaket til videregående skole?
5. Kom du inn på førstevalget ditt? Har du likt fagene dine? Føltes det riktig?
6. Starten på videregående skole hvordan opplevde du den? Spesielle ting du husker som vanskelige, og/eller ting du opplevde som vanskelige eller positive?
7. Kjente du noen i klassen ved skolestart? Har dette hatt spesielle positive/negative konsekvenser for deg?
8. Hvordan fungerte kontaktlærerordningen for deg? Hvor viktig var kontaktlæreren i forhold til dine vansker?
9. Hvordan opplevde du skolens fraværsrutiner?
10. Har du vært i kontakt med andre hjelpere?
11. Hva har du selv gjort for å komme på skolen?
12. Har du (i ungdomsskolen, videregående eller ”hvileår”) hatt tiltak i form av arbeidspraksis, utplassering, hospitering o.l.?
13. Har du hatt eller har du hatt jobb ved siden av skolen?
14. Hvordan bruker du vanligvis fritiden din?
15. Har du hatt gode/bedre perioder, og tenkt på hvorfor det gikk bedre da?
16. Hva er de viktigste forutsetningene for at du skal fullføre vgs?
17. Hvordan skulle du ønske, at videregående skole kunne fungert best mulig for deg?
18. Hvordan ønsker du å bli møtt og fulgt opp?
19. Før vi avslutter er det andre ting du nå underveis har kommet på som du kanskje vil nevne som du tenker har betydning for dette med avsluttet skolegang?

Jeg takker deg for velvillig samarbeide.

Med vennlig hilsen

Morten M Bjørnstad

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Helse Følgelig gnr 25
N 5007 Bergen
Norge
Tel: 447 55 58 21 17
Fax: 447 55 58 96 50
nsd@nsl.uib.no
www.nsl.uib.no
Org.nr. 985 171 854

Helene Hanssen
Institutt for helsefag
Universitetet i Stavanger
Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 17.11.2010

Vår ref: 25430/13/KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.10.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet foreld i sin helhet 15.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25430	Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring. Hvordan oppbevare de medførte og mestring i skolebransjen
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Helene Hanssen
Stavnet	Morten Michael Bjørnstad

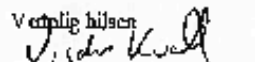
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

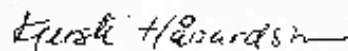
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskriftet. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsl.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vedlig hilsen

Vigdis Nærvædt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Morten Michael Bjørnstad, Fågenesveien 154, 4009 STAVANGER

Endringsskjema / Endringsskjema

NSD, Helse Følgelig gnr 25, Postboks 1052 2110 Bergen, Norge. Tlf: +47 55 58 21 17, nsd@nsl.no

NSD, Helse Følgelig gnr 25, Postboks 1052 2110 Bergen, Norge. Tlf: +47 55 58 21 17, nsd@nsl.no

NSD, Helse Følgelig gnr 25, Postboks 1052 2110 Bergen, Norge. Tlf: +47 55 58 21 17, nsd@nsl.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25430

Prosjektets formål er å se på årsaker til at elever velger å avslutte sin utdanning i den videregående skolen. Hvilke opplevelser de hadde, med fokus på medvirkning og mestring i skolehverdagen.

Utvalget består av skoleelever i alderen 16-19 år som har valgt å avbryte sin utdanning i videregående skole på yrkesfaglig studieretning.

Oppfølgingstjenesten (OT) i Rogaland trekker utvalget og oppretter førstegangskontakten.

Ombudet finner informasjonsskrivet som er utarbeidet for rekruttering av utvalget tilfredsstillende forutsatt at det tilføyes hvem som er daglig ansvarlig for prosjektet (veileder). Vi vil samtidig anbefale at det presiseres i skrevet at dette er formidlet av Oppfølgingstjenesten, og at studenten ikke er kjent med identiteten deres i forkant.

Prosjektslutt er 20.06.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.



Vedr. Studie som grunnlag for masteroppgave.

Morten Michael Bjørnstad er student ved Masterstudium i helse- og sosialfag med fokus på brukerperspektiv ved Universitetet i Stavanger, Institutt for helsefag.

Som del av studiet, skal studentene gjennomføre et selvstendig vitenskapelig arbeid, en masteroppgave.

Morten Michael Bjørnstad har valgt å arbeide med følgende tema:

Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring. Hvordan opplevde de medvirkning og mestring i skolehverdagen?

Arbeid med masteroppgaven må følge forskningsetiske retningslinjer og eksisterende godkjenningsordninger for forskning innenfor helse- og samfunnsfag. Studien er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ultimo oktober 2010. Det forutsettes at godkjenning foreligger før rekruttering av informanter tar til.

Veileder for arbeid med masteroppgaven er: Sykepleier PhD. Inge Joa, Stavanger
Universitetssykehus

Arbeidet forventes slutført: juni 2011

Dersom det er spørsmål kan undertegnede kontaktes.

Stavanger, den 28. oktober 2010

Bodil Furnes
L.ammensis
Faglig ansvarlig

Helene Hansen
Lektor
Studiekoordinator

(sign.)
Inge Joa
Veileder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er informert om innholdet i studien og har lest igjennom forespørsmålsarket til studien.

Jeg er villig til å delta i studien ”*Ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring. Hvordan opplevde de medvirkning og mestring i skolehverdagen*”.

(Signert av prosjektleder, dato)

Jeg samtykker til at

At det tas opp intervju på lydfil

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)