



Høgskolen i Telemark

# En skole for alle?

- en studie av frafall blant  
minoritetsspråklige elever i videregående skole



**Kari Tormodsvik Temre**

Vår 2012

Masteroppgave i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge

Avdeling for helse og sosialfag

Høgskolen i Telemark

Fakultet for Helse og sosialfag

Institutt for Sosialfag

Kjølnes ring 56

3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2012 Temre, Kari Tormodsvik

Denne avhandlingen representerer 120 studiepoeng

Trykket ved Høgskolens kopiesenter i Porsgrunn

Omslagsfoto/-illustrasjon:

[http://img7.custompublish.com/getfile.php/1797800.1897.reruteftxt/498x0/4962428\\_1797800.jpg](http://img7.custompublish.com/getfile.php/1797800.1897.reruteftxt/498x0/4962428_1797800.jpg)

---

## SAMMENDRAG

### **Tittel:** *En skole for alle?*

*En studie av frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående skole.*

### **Bakgrunn for valg av tema:**

Jeg er opptatt av minoritetsspråklige elevers skolesituasjon, og ønsket å finne ut mer om minoritetsspråklige elevers situasjon i videregående opplæring, og hva som var grunnen til en del av disse elevene sluttet på skolen. Jeg ønsket å finne ut hvordan deres skolelivssituasjon var, og hvordan de opplevde skolehverdagen og det faglige i forhold til selvoppfatning, motivasjon og ikke minst mestring. Når noen slutter på skolen så kan det antas at mangel på mestring er en årsak til det, og i forbindelse med denne elevgruppen, som kan ha utfordringer som alle andre elever, i tillegg kan ha utfordringer knyttet til språk og begreper innen de ulike fagene. Hvordan videregående tilpasser undervisningen til disse elevene, og evnt. om særskilt språkopplæring var en del av dette tilpassede tilbudet, var også noe jeg var interessert i å finne ut noe om.

### **Problemstilling:**

Studiens problemstilling er:

*Hva mener minoritetsspråklige ungdommer som har falt ut av videregående skole og fagpersoner som jobber i det videregående skolesystemet om årsaker til frafallet?*

### **Metode:**

Jeg har valgt en kvalitativ metode for denne avhandlingen. For å belyse problemstillingen har jeg intervjuet fire minoritetsspråklige ungdommer som har sluttet på videregående skole og fire fagpersoner som jobber i videregående skole. Jeg ønsket å få perspektiver og synspunkter om frafallet slik begge disse gruppene opplevde dem. Funnene er presentert og drøftet under analysekategoriene: “Betraktninger rundt frafallet”, “Et godt skoleliv”, “Selvoppfatning, motivasjon og mestring”, “Livet her og nå, og veien videre” og “Har vi en skole for alle?”.

### **Resultater:**

I den første analysekategorien som jeg kaller “Betraktninger rundt frafallet” melder ungdom om at skolen var vanskelig, noen stryker i fag og kom ikke videre, og noen hadde vansker utenom

skolen. Fagpersonene melder om høyt fravær, sykdom, feilvalg, dårlig motivasjon og rus som årsaker. I den andre analysekategorien “Et godt skoleliv” kommer det frem at noen av ungdommene melder syns at skolen har tatt uhensiktsmessig lang tid. Dette på grunn av at de har gått i innføringsklasser før Vg1, og at de har strøket i fag, og har måttet ta år om igjen. Noen av ungdommen har slitt med psykiske vansker og problemer på hjemmebane, en med kriminalitet. Ungdommene er gjennomgående positive til lærerne og melder om et godt forhold til dem, men opplever ikke alltid at de tar tak i de utfordringene de har. Fagpersonene er mer fornøyd med den jobben som gjøres på lærer og skolesiden, og melder om gode prosedyrer for dette arbeidet, som de mener at fungerer i stor grad. Det er gjennomgående at ungdommene opplever at de gode resultatene har uteblitt, de har strøket i fag og har dårlige karakterer. Noen hadde også mye fravær. Lærerne hjelper hvis elevene spør. I analysekategorien “Selvoppfatning, motivasjon og mestring” meldes det av ungdommene om varierende resultater, varierende innsats og en del fravær. De opplevde det som vanskelig å spørre om hjelp, og språket kunne være en barriere. Når det gjelder hjelp på skolen meldes det kun om leksehjelp, og at de fikk hjelp når de spurte om hjelp. Annen tilpasset opplæring ble ikke gitt. Alle mine informanter blant ungdommene forteller om lite hjelp og støtte fra hjemmet. Fagpersoner melder om at elevene mangler forståelse, både språk og begreper meldes som utfordring. Under kategorien “Livet etter videregående, og veien videre” fremkommer det blant ungdommene at de fikk hjelp videre, men at denne var varierende. Alle fikk hjelp fra oppfølgingstjenesten og fra Nav, men at de også hadde gjort mye selv. Halvparten av ungdommene er nå tilbake på skolebenken, mens halvparten er i jobb. Noen av informantene sier at tilbudet om hjelp fra oppfølgingstjenesten kom lenge etter at de hadde sluttet. Ungdommene er gjennomgående positive til fremtiden. Fagpersoner sier at mange har urealistiske forventninger og mål, mange velger feil, dette kan gjøre de lite motiverte. Det er mange som gjør omvalg. De melder også om at mange kommer tilbake til skolen. Fagpersoner mener at frafallet begynner i barnehagen, og tidlig innsats må til for å hindre frafall. I den siste analysekategorien “Har vi en skole for alle?” så er det gjennomgående lite tilpasset opplæring å melde om fra elevenes side. Fagpersoner melder i større grad om slik opplæring. Begge informantgruppene sier at det ikke ble gitt tilbud om særskilt norskopplæring. Funnene i mitt utvalg forstår jeg i stor grad som mangel på mestring, der mangelen på mestring har ulike symptomer som høyt fravær og lite motivasjon. Mangelen på mestring blir i liten grad fulgt opp av tilpassede tiltak. Mangfoldet i skolen, som her blir representert av de minoritetsspråklige elevene, blir i varierende grad ivaretatt av likeverdige opplæringstilbud, som er tilpasset de evner og de forutsetninger elevene har. Det kan således være vanskelig å si at skolen er et sted for alle, det kan se ut til at skolen, foreløpig, er et sted for nesten alle.

---

## FORORD

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært både gøy, interessant, spennende, tidkrevende og slitsomt. Det som jeg imidlertid sitter mest igjen med, er at dette har vært en utrolig spennende prosess. Jeg har likt selve skriveprosessen, intervjuene i forkant var greit, men det å skrive er det jeg har likt best. Dette arbeidet har ført med seg at jeg har lært veldig mye, jeg har lært mye teori som vil være nyttig i jobbsammenheng, jeg har lært mye om det å forske, hvilket jeg har funnet utrolig interessant. I tillegg har jeg lært mye om meg selv, om mine egne grenser, og hva som er mulig å oppnå hvis man bare vil sterkt nok.

I hele denne prosessen har jeg måttet lage avtaler, både med informanter, med arbeidsplass, med familie, og ikke minst med meg selv. Avtalene med meg selv har nok vært de vanskeligste, men det har nå blitt en enighet underveis. Først vil jeg takke veilederen min, Hilde Larsen Damsgaard, uten din hjelp hadde denne oppgaven ikke vært mulig. Du er rett og slett kjempeflink til å gi tilbakemeldinger som, ja, gir meg mer arbeid, men som gjør arbeidet bedre. Så vil takke ungdomsinformantene mine som var så greie å dele med meg de opplevelsene de har hatt på videregående skole, og årsaken til at de sluttet på skolen. Det krever mot å fortelle andre om ting som de kanskje betrakter som et nederlag, det å avslutte skolen. Tusen takk til dere for historiene som danner grunnlaget for min avhandling. Jeg vil også takke fagpersonene som ønsket å snakke med meg, og dele sine betraktninger omkring frafallet, og deres tanker om hvorfor noen minoritetsspråklige elever slutter på videregående. Deretter må jeg få takke sjefene mine, Jørn O. Hansen og Kjell Klevjer Aas, for utrolig støtte og vilje til tilrettelegging av jobben min, slik at jeg har hatt mulighet til å gjennomføre denne masteroppgaven. Denne takken må også rettes til min nærmeste kollega, Olga Kivle, som har hatt en annerledes og mer krevende hverdag i mitt fravær.

Til slutt vil jeg takke familien min som har hatt en mor og en kone som i stor grad har befunnet seg på kontoret sitt for å skrive. Dere har støttet meg enormt alle tre, og det er jeg veldig takknemlig for. Tusen takk til alle dere som har gjort arbeidet mitt mulig!

Porsgrunn, våren 2012

Kari Tormodsvik Temre



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 DET 13 ÅRIGE SKOLELØPET.....	9
1.2 FRAFALLET .....	11
1.2.1 Risikofaktorer for frafall.....	12
1.3 DEN MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVGRUPPA I VIDEREGÅENDE .....	12
1.4 PROBLEMSTILLINGEN.....	15
1.4.1 Oppbygging av avhandlingen.....	16
<b>2 TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	<b>19</b>
2.1 EN SKOLE FOR ALLE .....	19
2.1.1 Intensjon og virkelighet .....	19
2.1.2 En skole for nesten alle?.....	22
2.2 EN SKOLE TILRETTELAGT FOR MANGFOLD? .....	24
2.2.1 Språk og begrepsforståelse.....	25
2.2.2 Samarbeid med minoritetsforeldre .....	27
2.3 SKOLELIVSKVALITETEN – HVORDAN OPPLEVES DEN? .....	28
2.3.1 Skolelivskvalitetens fire dimensjoner.....	29
2.3.2 Skolelivskvalitet .....	30
2.3.3 Beskyttelse for risiko og marginalisering .....	31
2.3.4 Elevperspektivet.....	32
2.3.5 Møtet med læreren.....	33
2.4 MOTIVASJON OG MESTRING .....	35
<b>3 METODE</b> .....	<b>41</b>
3.1 FORSKNINGENS SENTRALE OPPGAVER. ....	41
3.2 KVALITATIV METODE .....	43
3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi .....	44
3.3 KVALITATIVT INTERVJU OG DETS KJENNETEGN .....	45
3.3.1 Valg av tema.....	46
3.3.2 Planlegging.....	46
3.3.3 Intervju .....	47
3.3.4 Transkribering.....	48
3.3.5 Analysering.....	49
3.3.6 Verifisering.....	50
3.3.7 Rapportering.....	51
3.4 JAKTEN PÅ INFORMANTENE .....	51
3.5 GOD FORSKNINGSSKIKK.....	53
3.5.1 Ethiske valg undervegs .....	53
3.5.2 Metodekritiske betraktninger.....	55
<b>4 ÅRSAKER TIL FRAFALLET</b> .....	<b>57</b>

---

4.1	BETRAKTNINGER RUNDT FRAFALLET .....	57
4.2	ET GODT SKOLELIV? .....	62
4.2.1	<i>Eleven som aktør i eget liv</i> .....	62
4.2.2	<i>Et skoleliv med både pluss og minus</i> .....	64
4.2.3	<i>Lærernes rolle for skolelivssituasjonen</i> .....	68
4.2.4	<i>Skolens faglige innhold</i> .....	73
4.3	SELVOPPFATNING, MOTIVASJON OG MESTRING? .....	77
4.3.1	<i>Synet på seg selv som elev</i> .....	77
4.3.2	<i>Motivasjon som gir gode mestringsopplevelser</i> .....	81
4.3.1	<i>Faglig oppfølging på skolen</i> .....	84
4.3.2	<i>Hjelp og støtte hjemmefra</i> .....	87
4.4	LIVET ETTER VIDEREGÅENDE, OG VEIEN VIDERE .....	91
4.4.1	<i>Det vanskelige valget</i> .....	97
4.4.2	<i>Hvordan hindre frafall</i> .....	101
4.5	HAR VIEN SKOLE FOR ALLE? .....	102
4.5.1	<i>Tilpasset opplæring og tilpasningsvansker</i> .....	103
4.5.2	<i>Særskilt norskopplæring</i> .....	106
4.5.3	<i>Er skolen for nesten alle?</i> .....	109
4.5.4	<i>Et system tilpasset mangfold ?</i> .....	111
<b>5</b>	<b>DET STORE FRAVÆRET .....</b>	<b>113</b>
<b>6</b>	<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>117</b>
<b>7</b>	<b>VEDLEGGSLISTE .....</b>	<b>121</b>



# 1 INNLEDNING

Tematikken i denne avhandlingen er frafall i videregående skole. Det har de senere årene vært et stort fokus på at det er mange av elevene som starter på videregående som slutter i løpet av den tiden de går der. Gjennom Reform 94 fikk alle norske ungdommer rett til videregående opplæring i tillegg til 10 års grunnskole. Det er en offentlig erklært målsetting at flest mulig skal gjennomføre videregående fordi det er viktig at ungdom får formell kompetanse slik at de har valgmulighet til enten å gå ut i arbeidslivet eller gå videre til høyere utdanning (Markussen & Sandberg, 2005). Men likevel er det slik at selv om nesten alle ungdommer starter på videregående skole etter ungdomsskolen er det bare ca. 70 % som gjennomfører med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse etter 5 år. Det er slik at videregående opplæring normalt er 3 årig, men en elev har mulighet til å bruke 5 år på det videregående løpet. Minoritetspråklig ungdom, med kort botid i landet, er en av gruppene som i relativt stor grad benytter seg av muligheten til å bruke 5 år på videregående. Til tross for dette faller mange i denne elevgruppen ut av videregående opplæring i løpet av disse årene. De gjennomfører ikke videregående opplæring og får heller ikke studie eller yrkesfagkompetanse. Det 13 årige skoleløpet som ble en realitet etter innføringen av Reform-94 har noen utfordringer ved seg som ikke var tiltenkt, og de som faller ut av dette skoleløpet i videregående har en større risiko for å gå til arbeidsledighet og en fremtid på sosial stønad eller trygd.

## 1.1 Det 13 årige skoleløpet

Den norske skolen endret seg etter Reform – 94. Denne reformen kom som et resultat av Blegenuvalgets vurderinger av den videregående skolen. Reform-94 ble innført som en rettighetsreform, en strukturreform og en innholdsreform. Ved innføringen av Reform 94 vedtok Stortinget at ny tilbudsstruktur skulle bygge på følgende prinsipper:

- å sikre nødvendig bredde og spesialisering
- å bidra til å øke gjennomstrømningen
- å ivareta muligheten til et desentralisert utdanningstilbud
- å bidra til at ungdom kan bo hjemme lengst mulig

Blegenuutvalget påpekte at videregående opplæring var i en mellomposisjon mellom den basale opplæringen og den spesialiserte opplæringen i høyere utdanning og i arbeidslivets etterutdanning. Opplæringen skulle bygge videre på det faglige, pedagogiske og verdimesige fundamentet som er lagt i grunnskolen, samtidig som videregående opplæring skulle legge et fundament for høyere utdanning og yrkesutøvelse i arbeidslivet. Målet var å gi ungdom muligheter til å ta i bruk sine talent og utvikle dem lengst mulig. Samtidig skulle det legges til rette for kompetanseutvikling for voksne. For å nå disse målsettingene vedtok Stortinget følgende:

- rett til videregående opplæring for 16–19-åringar med rett til å velge ett av tre prioriterte grunnkurs
- at det skulle utarbeides et felles lovverk for grunnskolen, videregående opplæring, fagopplæring og voksenopplæring
- at det skulle utvikles en tilbudsstruktur i videregående opplæring som skulle være enkel og oversiktlig, som skulle gi muligheter for rask gjennomstrømning, og som skulle gi muligheter til å opprettholde et desentralisert tilbud
- at det skulle være 13 grunnkurs og ca. 35 til 55 videregående kurs I
- at læreplanverket skulle være tilpasset den nye tilbudsstrukturen, som definerte klart den nasjonale kompetansen, og som sørget for god faglig og pedagogisk sammenheng mellom de ulike utdanningsområdene
- at det skulle utvikles gode samarbeidsmodeller mellom skole og bedrift i yrkesopplæringen
- at det skulle innføres en oppfølgingstjeneste i alle fylkeskommuner

Intensjonen i Reform – 94 var god, og den skulle sikre at alle elever fikk en rettighet knyttet til et 13 årig løp, men det er fortsatt utfordringer som denne reformen ikke har klart å avverge.

Publikasjonen “Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse” viser i en samleoversikt for elever i Videregående elever fra 2002-2007 at 57 % fullførte på normert tid, 12% fullførte på mer enn normert tid, 7% var fortsatt i videregående opplæring, 7 % hadde gjennomført, men ikke bestått, og 18 % hadde sluttet underveis (Raabe, 2009). I rapporten “Gull av gråstein” hevder Gudmund Hernes at reformen er vellykket i den forstand at mange flere velger å begynne på videregående nå enn før reformen. Dette betyr at ett av målene med reformen er nådd, nemlig å gjøre videregående tilgjengelig for alle. Men når alle, også de som tidligere ikke begynte, skal være en del av skoleslaget stiller det krav om en tilpasning fra skolens side til en annen

---

elevgruppe. At så mange faller ut, kan også handle om at skolen ikke i tilstrekkelig grad tilpasser seg den endrede elevgruppa (Hernes, 2010).

Da gymnasene og yrkesskolene ble omorganisert til en felles videregående opplæring på 1970-tallet, til en felles videregående opplæring, var hensikten å gi elever som før ikke tok utdanning etter grunnskolen mulighet til dette. Den gangen måtte elevene, i likhet med nå, søke opptak til videregående, men ikke alle kom inn. Opptak var avhengig av de karakterene elevene hadde, og det var ingen rett. De elevene som ikke hadde gode nok karakterer ble eliminert. Det ble skapt en forestilling om at ikke alle var “skapt” for skole. Skolens undervisningspraksis og vurderingssystem frembragte en illusjon om at ekskluderingen skyldtes medfødte evner. Skolen klarte ikke å tilpasse seg elevene, og det ble forventet at var elevene som måtte tilpasse seg skolen (NOU 2009:18). Dette mestret ikke alle. Skolen ble et sted for noen, og ikke for alle. Paradokset i dag er at historien ser ut til å gjenta seg. Hvis det var en utfordring før, at skolen ikke klarte å tilpasse seg elevene, vil denne utfordringen være større nå når alle elever har en rett til å komme inn. Risikoen ved frafall er større nå fordi det i dagens samfunn er vanskeligere enn tidligere å få seg en jobb uten formell utdanning.

## 1.2 Frafallet

Med frafall menes de elevene som har begynt i videregående opplæring, men ikke har gjennomført i løpet av 5 år. Årsakene til bortvalg eller frafall er svært forskjellige, og må møtes med ulike virkemidler. En viktig årsak er imidlertid at mange ungdommer opplever at de ikke kan nyttiggjøre seg den undervisningen som blir gitt, og at de ikke mestrer kravene i skolen. Eifred Markussen hevder at internasjonale komparative studier viser at det at mange faller ut av videregående opplæring er et fellestrekk for mange land, der mellom 20 – 40 % ikke består videregående. De faktorer som har betydning for frafall ser ut til å være de samme på tvers av landene. Et annet fellestrekk er at det finnes relativt lite forskning og også lite evaluering av de tiltakene som settes inn for å redusere frafallet og øke gjennomføringsgraden (Markussen, 2011).

Forskning viser at personer som ikke har fullført videregående opplæring generelt klarer seg mye dårligere på arbeidsmarkedet når de er i tjueåra enn de som har fullført videregående.

Sannsynligheten for å være arbeidsledig, uføretrygdet, fengslet eller motta sosialhjelp er større

---

for de som ikke har fullført videregående (Markussen, 2006). Ca. 55 % av dem som faller ut av videregående, vil har en fremtid med arbeidsledighet, og det er stor sannsynlighet for at disse ungdommene vil gå på sosial stønad eller trygd (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Frafall fra videregående skolen er derfor en utfordring både samfunnsmessig og for den enkelte ungdom.

### 1.2.1 Risikofaktorer for frafall

Det er mange årsaker til frafall, eller bortvalg av videregående opplæring. Gjennom prosjektet "Bortvalg og kompetanse" (Markussen & Sandberg, 2005) fulgte forskere ungdommer fra sju fylker over en 5 års periode i den hensikt å finne ut mer om frafallet og grunnene til at noen ungdommer velger bort den retten de har til videregående opplæring. Prosjektet viser at det er høyest frafall på noen yrkesfaglige studieretninger, og at det er flest gutter som faller ut av videregående skole. Det viser seg også at sannsynligheten for å falle ut av skolen er større hvis foreldrene har lav utdanning, hvis ungdommene har dårlige karakterer fra ungdomsskolen, eller hvis de bor på hybel og må klare seg mye selv. Det å ha innvandrerbakgrunn er også en risikofaktor med tanke på frafall fra videregående skole (Markussen m.fl. 2008).

### 1.3 Den minoritetsspråklige elevgruppa i videregående

Norsk skole har de siste 30 årene møtt en ny elevgruppe, de minoritetsspråklige elevene. Minoritetsspråklige elever utgjør en stadig større del av elevene i den norske skolen. I 2002 var 6,3 prosent av elevene minoritetsspråklige, og i 2009 utgjorde denne elevgruppen 8,5 prosent av elevene. Med minoritetsspråklig mener jeg elever med et annet morsmål enn norsk og med både mor og far fra et annet opprinnelsesland. Disse elevene kommer fra mange forskjellige land, fra ulike sosiale lag, de har ulike livssyn og forskjellige morsmål. De er like forskjellige som elever flest. Den norske skolen har blitt en flerkulturell skole, og det krever at opplæringen må tilpasses både når det gjelder språk og kultur for å møte den nye elevgruppens særtrekk og behov (Engenes, 2007).

Minoritetsspråklige elever er like forskjellige som alle andre elever, og mange av denne elevgruppa klarer seg veldig godt gjennom vårt skoleløp, også gjennom videregående opplæring. Det er faktisk slik at de som klarer seg gjennom videregående med et greit resultat oftere tar høyere utdanning, også oftere enn etniske nordmenn. Dette er en elevgruppe som generelt har høye ambisjoner (Hernes, 2010). De av elevene i minoritetsgruppa som ikke klarer seg greit på skolen, og ikke klarer å gjennomføre disse tre årene i videregående opplæring kan, på lik linje med andre ungdommer som ikke får en studie- eller yrkeskompetanse, stå overfor utfordringer som kan få store konsekvenser for dem. Har du ikke fullført videregående, reduseres mulighetene, fordi studiekompetansen eller fullført læretid er et springbrett til videre utdanning eller arbeid.

Anders Bakken skriver at sosiologisk utdanningsforskning lenge har vært opptatt av faktorer som sosial klasse, kjønn og minoritetsstatus, og hvordan disse faktorene påvirker skoleprestasjoner (Bakken, 2008). Også hans forskning viser at jentene i stor grad får bedre karakterer enn guttene, de elevene som har høyt utdannete foreldre scorer bedre enn de som har foreldre med lav utdanning, og det kommer også frem at minoritetsungdom kommer dårligere ut enn majoritetsspråklig ungdom (Bakken 2008). I NOVA -rapporten "Minoritetsspråklig ungdom i skolen" hevder Anders Bakken at prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige er større på videregående enn i ungdomsskolen. Videre sier han at det generelt er slik at jentene gjør det bedre på skolen enn gutter, disse funnene finner han ikke hos de minoritetsspråklige. Den sosiale bakgrunnen har stor betydning mener han. Minoritetsspråklige elever har ofte tilgang på færre økonomiske ressurser, de får mindre hjelp med skolearbeid og lekser, foreldrene har lavere utdanning og de har ikke tilgang på bøker og pc på samme måte som mange av de majoritetsspråklige. Minoritetsspråklige ungdom trives i følge Bakken imidlertid like godt på skolen som de majoritetsspråklige, men de opplever i større grad mobbing i form av utestenging, plaging og erting. De minoritetsspråklige elevene bruker vesentlig mer tid på leksene enn de majoritetsspråklige, og de har høyere ambisjoner i forhold til yrkesvalg enn de majoritetsspråklige (Bakken, 2003).

Motivasjon og ambisjoner til tross, noen av de minoritetsspråklige elevene sliter likevel. Målsetningen for norsk skole er at alle elever, uansett forutsetninger, evner og sosial bakgrunn, skal gi elevene tilpasset og likeverdig opplæringstilbud. Læringsmiljøet må tilpasses individuelt til hver enkelt elev slik at alle har mulighet til å fullføre videregående skole. I dag er

---

undervisningen i stor grad basert på ansvar for egen læring. Dette kan gjøre det vanskelig for mange minoritetsspråklig. De kan ikke språket godt nok, og mange har mangelfull skolegang fra før (Daae-Qvale, 2009). Til tross for at de minoritetsspråklige bruker mye tid på lekser og har stor motivasjon har mange av dem problemer med å bestå den videregående skolen. En av tre hadde ikke bestått fem år etter at de gikk ut av ungdomsskolen (Markussen m.fl. 2008). Hvis en sammenligner dette med majoritetsspråklige elever så er det der en av fem som ikke består. Berit Lødding hevder at det er mange som stryker i matematikk, og at mange av de minoritetsspråklige sier at det å gå på videregående var vanskeligere enn de hadde trodd på forhånd. De oppgir at det er mange fag de opplever som vanskelige, mange ord og uttrykk i lærebøkene som de ikke forstår (Markussen m.fl. 2008).

Støren (2005) hevder at det også er mye positivt nå det gjelder de minoritetsspråklige elevene. Mange av disse elevene er høyt motiverte for å ta utdanning, og Støren mener de bryter sosiale barrierer. Likevel er det, som tidligere sagt, prestasjonsforskjeller mellom majoritets og minoritetsungdom. Det er også flere ungdom med minoritetsbakgrunn i Norge enn i andre land som dropper ut av videregående (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006).

I rapporten "Gull av gråstein" hevder Gudmund Hernes at det er godt dokumentert at innvandrerungdom, spesielt gutter med innvandrerbakgrunn har større frafall enn etnisk norske ungdommer. Bildet er sammensatt, men innvandrerungdom fra tredje verden stiller dårligst, de har oftere foreldre med lavere utdanning enn gjennomsnittet i Norge. Dette kan videreføres til barna deres ved at de har mindre mulighet til å hjelpe dem med skolearbeidet. For disse ungdommene blir det stor avstand mellom kulturen i landet de kommer fra og skolekulturen vi har i Norge. Hernes sier også at desto svakere ferdigheter de minoritetsspråklige elevene har i norsk, jo dårligere går det med fagene i videregående. Språk blir dermed et hinder. De som i tillegg kommer hit sent i skoleløpet, og må lære seg norsk samtidig med at de skal lære fag, får store utfordringer. Det er også i denne rapporten konkludert med at minoritetsspråklige elever kan bli diskriminert, spesielt når det gjelder å få lærlingplass (Hernes, 2010). Dette kan også bidra til at det blir vanskelig å få fullført skoleløpet.

---

## 1.4 Problemstillingen

Det at mange minoritetsspråklige ungdommer faller ut av videregående opplæring er et fenomen jeg ønsker å fokusere på i denne avhandlingen. Det finnes en del forskning på frafallet generelt, men ikke så mye forskning direkte rettet mot frafall av minoritetsspråklige elever i videregående. Det er årsaken til at jeg valgte å undersøke denne elevgruppen spesielt, og få frem minoritetsspråklige ungdommers historier om hvordan de opplevde videregående skole, og hva de selv ser på som årsaker til at de sluttet. Språket på videregående er mer akademisk, og det finnes mange ord, begreper og faguttrykk i bøkene som kan være vanskelige å forstå hvis en ikke har et fullt ut utviklet andrespråk. Cummins hevder det tar 5-7 år å lære et nytt språk (Cummins, 2000).

Minoritetsspråklige elever kan ha noen utfordringer som de etnisk norske elevene ikke har. Dette er særlig knyttet til språk. Det å tilegne seg andrespråket, norsk, på et nivå som er godt nok til å klare seg gjennom fagstoffet i videregående er utfordrende. Dette gjelder i særlig grad de elevene som har kommet hit til landet sent i vårt skoleløp, men også de som har vært her lenge har behov for særskilt tilrettelegging (Støren, 2006). Mange av foreldrene har også ofte ikke et godt språk, og mange har ikke mulighet til å hjelpe barna med begreper og fagstoff generelt. Jeg har derfor vært interessert i å få et innblikk i hvilken betydning språket har for frafall blant de minoritetsspråklige elevene, slik elevene selv har erfart det.

Jeg ønsket også å inkludere fagpersoner som jobber i det videregående systemet og som kjenner til denne elevgruppen, i min studie. Jeg er opptatt av å få tak i deres synspunkter på hvilke utfordringer de opplever at minoritetsspråklige møter i videregående opplæring, og deres tanker om hva som gjør at noen av dem til slutt faller ut av skolen. Gjennom å få historiene til ungdommene selv og historien til fagpersoner som jobber med dem, har jeg mulighet til å se om de beskriver samme fenomener som årsak til frafall eller om de har ulike syn. Er det forhold ved eleven som er årsak til frafallet, er det forhold ved systemet videregående som er årsaken til frafallet, eller er det elementer ved begge disse faktorene som gjør at elever slutter?

---

Med dette som grunnlag ble problemstillingene i denne avhandlingen formulert på denne måten:

**Hva mener minoritetsspråklige ungdommer som har falt ut av videregående skole og fagpersoner som jobber i det videregående skolesystemet om årsaker til frafallet?**

Frafall kan defineres på forskjellige måter. Jeg velger i denne studien å definere frafall med og ikke ha gjennomført den videregående opplæringa innen 5 år. Markussen og Sandberg bruker i sitt prosjekt “Bortvalg og kompetanse” det aktive begrepet bortvalg fordi de mener at ungdommer tar et valg når de velger å slutte i videregående skole, og mener frafall er en passiv betegnelse på fenomenet (Markussen & Sandberg, 2005). I min studie vil jeg anvende begge disse begrepene, men i hovedsak velger jeg å bruke frafall.

Med minoritetsspråklige elever mener jeg elever som har foreldre som begge er født i et land utenfor Norden, og som har et annet morsmål enn norsk. Informantene i denne avhandlingen er minoritetsspråklige elever som er født i et land utenfor Norden, men har kommet til Norge i løpet av oppveksten. Med fagpersoner mener jeg personer som jobber innen videregående opplæring, enten som undervisningspersonale, som rådgiver/karriereveileder eller i oppfølgingstjenesten.

### 1.4.1 Oppbygging av avhandlingen

Videre vil jeg, i teorikapittelet, presentere det teoretiske grunnlaget som jeg bygger denne avhandlingen på. I teorien har jeg valgt å fokusere på skolens intensjon om en skole for alle, der de minoritetsspråklige elevene er en gruppe som representerer mangfoldet i skolen i dag. I dette mangfoldet kan det være slik at språk og begrepsforståelse kan hemme læring og at tilpasset opplæring og særskilt norskopplæring i visse tilfeller kan være nødvendig. I motsatt fall kan det og ikke forstå godt nok, ikke bli sett eller ikke mestre skolearbeidet føre til mangelfull skolelivskvalitet, som igjen kan føre til dårlig motivasjon og mangel på mestring.

Deretter vil jeg, i metodekapittelet, presentere metoden jeg har brukt for å søke svar på min problemstilling. Jeg har valgt en kvalitativ vinkling på min studie, og i metodekapittelet redegjør



jeg for de metodiske valgene jeg har gjort i prosessen med avhandlingen. I empirikapittelet, som jeg har kalt “Årsaker til frafallet”, presenterer jeg det som ungdommer og fagpersoner forteller meg om frafallet. De årsakene som fremkommer vil jeg forsøke å belyse og drøfte opp mot teorien. Til sist, i avslutningskapittelet “Det store fraværet”, vil jeg sammenfatte sentrale funn med tanke på å besvare problemstillingen min.



---

## 2 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapitlet vil jeg si noe om det teoretiske grunnlaget som denne avhandlingen bygger på, og som jeg i analysekapitlet vil bruke som bakgrunn for å diskutere det som fremkommer i samtalene med mine informanter. Jeg har valgt å innlede dette kapitlet med å gjøre rede for “En skole for alle”. Intensjonen med norsk skole er å inkludere alle, utjevne sosiale forskjeller og gi tilpasset opplæring. I denne delen av avhandlingen vil jeg belyse skolens mandat, presentert gjennom læreplaner og stortingsmeldinger. Med utgangspunkt i Anders Bakkens og Thomas Nordahls diskusjon om hvorvidt skolen lykkes i sin intensjon om å utjevne sosiale forskjeller. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er: Dersom intensjonen om en skole for alle ikke fungerer, fører det til at vi får en ny norsk underklasse? Videre vil jeg si noe om risiko og marginalisering knyttet til frafall og gapet mellom intensjon og virkelighet i norsk skole.

Den videregående skolen skal være en skole for alle, og i en slik skole fremstår også skolelivskvalitet som et sentralt tema (Tangen, 2005). Hvilken kvalitet opplever ungdommene på sitt skoleliv. Var denne kvaliteten dårlig da de gikk på videregående, var den avgjørende for valget de tok, eller ikke? I forlengelsen av skolelivskvalitet tenker jeg at selvoppfatning, motivasjon og mestring er sentrale begreper i teorikapitlet fordi jeg ser en mulig sammenheng mellom manglende mestringsopplevelser og frafall. Jeg ser det også som relevant å knytte en del teori til språkutvikling, da et dårlig språk kan være “medvirkende til at lasset veltet”. Kan språket, eller mangel på gode norskkunnskaper, være avgjørende for om disse elevene slutter på videregående?

### 2.1 En skole for alle

#### 2.1.1 Intensjon og virkelighet

En sentral målsetting i norsk skole er at alle elever, uavhengig av forutsetninger, evner og sosial bakgrunn, skal få et likeverdig opplæringstilbud. I opplæringsloven står det at “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatn” (Opplæringsloven § 1-3).

Ved at Reform – 94 ble innført, fikk allerede nevnt, alle som har en godkjent grunnskoleopplæring en rett til å få en treårig videregående opplæring. Det settes her en ny standard for hva man tenker på som et normalt utdanningsnivå ved å hevde at alle elever, uavhengig av bosted, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisk tilhørighet, alder eller funksjonsdyktighet, får mulighet til å skaffe seg den kompetansen som ligger i denne nivåhevingen. Kulturkompetanse ble fremhevet som viktig ved at det ble lagt vekt på å ta vare på, styrke og videreutvikle nasjonal og etnisk egenart og kultur gjennom å tilpasse læringsmiljøet til tospråklige elevers språk og kulturkompetanse (St.meld.nr.33, 1991-92, s.24).

Skolens grunnleggende mandat er altså å gi opplæring til alle i henhold til evner og forutsetningene hver enkelt elev har. Men hvordan fungerer dette i praksis? Reproduksjonsteori er en fellesbetegnelse på teorier som er knyttet til analyser der det undersøkes om det finnes implisitte forhold som forteller noe om skolen og hvordan den fungerer på samfunnets premisser, og opprettholder det samfunnet vi har. Disse teoriene hevder på mange måter at skolen er bedre tilpasset noen grupper av elever enn andre. Kritikken mot skolen i denne sammenhengen er at den ikke klarer å være politisk nøytral. Den makt og innflytelse skolen har synliggjøres i dens kunnskapsformidling og sosialiseringer. Innenfor en slik forståelse hevdes det at det finnes kontekstuelle betingelser som kan gi elever med en bestemt sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn bedre vilkår enn andre med en annen bakgrunn (Nordahl, 2010).

Skolen burde vært, og har også en hovedtanke om å være med på å utjevne forskjeller i samfunnet, men i stedet så kan skolen være med på å forsterke, produsere og opprettholde uheldige sosiale og kulturelle ulikheter hevder Nordahl videre. Innen sosial reproduksjonsteori hevdes det sterkt at skolen er en klar bidragsyter når det gjelder å opprettholde klasse og kjønnsforskjeller, der elever med lav sosial status på en måte blir overbevist om at de faktisk tilhører den bestemte sosiale gruppen. Den dominerende samfunnsstrukturen påvirker således elevenes utvikling og læring. På bakgrunn av dette er fokus flyttet fra eleven og over på skolen i arbeidet med å finne årsaker til dårlige skoleprestasjoner og mistilpasning. Et nærliggende spørsmål er om vårt skolesystem passer for alle elever og om alle elever har de samme muligheter? Dette vil på mange måter være avhengig av hvilken kompetanse og forståelse lærerne har knyttet til de elevene som ikke innehar den sosiale bakgrunnen som oftest verdsettes i skolen (Nordahl, 2010). En slik tilnærming kan også være relevant for de minoritetsspråklige elevene.

---

Bourdieu beskriver i sin teori ulike former for kapital. Alle mennesker har en økonomisk, kulturell, symbolsk og sosial kapital. Vår kulturelle bakgrunn og vår sosiale posisjon reflekterer hvordan vi ser og leser verden, hvilke standpunkter vi tar til ting og hvilke holdninger vi har. Dette kan uttrykkes i begrepet habitus som er et system av hvordan vi velger å handle, tenke og orientere oss i den sosiale verden. Vår habitus er ikke kun begrensende, men den gir muligheter for handling. Vår habitus er ikke statisk. Selv om elever møter skolen med forskjellige “briller” på bakgrunn av sin kapital, så er de samtidig godt i stand til å ta egne valg. Mennesker, her elever, har mulighet til å påvirke egen sosial posisjon ved egne handlinger (Nordahl, 2010).

Anders Bakken hevder at det kan se ut som om det er sider ved Kunnskapsløftet som til en viss grad har bidratt til å forsterke sosiale forskjeller i skolen. Kunnskapsløftet (K06) er en skolereform i Norge som ble innført høsten 2006. Den omfatter hele grunnsopplæringen, grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Bakken mener at det ut fra et utjevningssynspunkt er alvorlig at den enkeltfaktoren som har hatt størst betydning for elevers prestasjoner i skolen, nemlig foreldrenes utdanningsnivå, har blitt forsterket. Elever med høyt utdannede foreldre har gjort det bedre i den tiden Kunnskapsløftet har vært gjeldende, enn de gjorde gjennom Reform-97 (Bakken, 2010). De med lavt utdannede foreldre har gjort det dårligere under Kunnskapsløftet enn de gjorde det i Reform-97, og det var ikke intensjonen. Kunnskapsløftet skulle utjevne forskjeller, ikke forsterke dem.

Jeg mener det er interessant i denne sammenheng å ta med noe fra en kronikk om frafall i skolen der det kommer frem at betegnelse «fracfall» og «drop-out» signaliserer at det er elevenes egen feil eller ansvar at de ikke fullfører opplæringen. Den kjente familieterapeuten Jesper Juul går så langt som å si at vi heller bør bruke betegnelsen «push-out». Med det mener han at feilslått skolepolitikk og manglende innsats fra skolens side gjør at elever mislykkes, mister troen på seg selv og etter hvert avbryter opplæringen. Forskning på elevers erfaringer og innsikter kan gi oss verdifulle bidrag i diskusjonen om frafall og tiltak mot frafall (Lyngsnes og Rismark, 2012). Elevenes skoleerfaringer kan også være viktige bidrag i diskusjonen om hvorvidt skolen med sin organisering, sine verdier og sin kultur i realiteten er for alle. Kanskje er det snarere slik at skolen, slik Markussen (2009) hevder, er for nesten alle.

## 2.1.2 En skole for nesten alle?

Dagens ungdom vokser ikke i like stor grad inn i etablerte rollemønstre, de velger. Dette kan føre til at de strever med å finne tilknytning og tilhørighet. Presset på den enkelte ungdom blir stort. Flere valg betyr ikke bare mer frihet, det kan også bety større usikkerhet og risiko for å mislykkes (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007). Det er en klar sammenheng mellom hvordan skolehverdagen organiseres og gjennomføres, og elevenes atferdsproblemer og skoleprestasjoner, sier skoleforsker og pedagogikkprofessor Thomas Nordahl (Nordahl, 2009). En skole som forventer at elevene skal ta stort ansvar for egen læring, kan være med på å skape mangel på mestring.

Strandbu og Øia skriver i sin bok "Ung i Norge" at det er en betydelig andel av alle årskull som ser ut til ikke å mestre de kravene som skolesystemet stiller. De sier videre at det hevdes en kan måle hvor godt en velferdsstat fungerer på hvordan velferdsstaten tar vare på sine svakeste. Skolesystemet er en viktig del av en velferdsstat, og gjelder alle fra seks til nitten år. Hvordan den enkelte elevs utbytte av opplæringen oppleves blir en nøkkel til videre fremgang i livet. Forfatterne av denne boken mener at utdanningssystemet vårt må ta hensyn til dette ved tett oppfølging, tilpasset opplæring, og mulighet til å arbeide med reduserte læreplanmål. Hvis ikke skolen tar i bruk andre virkemidler, vil det si at skolen svikter mange elever og mange blir dårligere kvalifisert for arbeidsmarkedet enn de kunne vært. De mener også at det ikke er tilfeldig hvem det er som slutter i videregående opplæring (Strandbu & Øia, 2006). Elever med en problematisk atferd er en av de gruppene som er i risikozonen for å falle utenfor.

Det er en del ungdom som sliter i skolen og Nordahl (2000) har gjort et forsøk på å klassifisere problematferd ut fra ulike kriterier. Han snakker om undervisnings- og læringshemmende atferd som at elever kan drømme seg bort og være mentalt fraværende i timene. De kan også i stor grad forstyrre andre elever. Inn under denne type atferd kommer bråk og uro. Sosial isolasjon er en annen type problematferd som kan gjøre seg gjeldende ved at elever isolerer seg sosialt på skolen. Disse elevene er ensomme og lei seg, og blir sett på som sjenerte og alene i friminuttene. En slik atferd forstyrrer ikke andre men har stor betydning for den enkeltes egen læring og egen skolelivssituasjon. Dette kan gjelde både gutter og jenter og kan vise seg på forskjellige måter, både som inn agerende atferd og utagerende atferd. Videre snakker Nordahl om utagerende atferd og definerer det som aggressiv atferd som å svare tilbake, slåss med andre elever eller

krangle med lærere. I studien som Nordahl viser til, er de elevene som viser utagerende atferd også sosialt isolerte og ensomme på skolen, og kan forstås som denne adferden brukes for å skjule en opplevelse av å være isolert på skolen (Nordahl, 2000). Elever som har en problematisk atferd står i fare for å stigmatiseres. I en skole for alle inngår også elever som strever, og også de har rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og anlegg.

Alle skoler vil ha en del av disse elevene, også blant de minoritetsspråklige elevene. Det er også grunn til å tro at skolene har elever som sliter med psykiske vansker eller som på en eller annen måte ikke fungerer godt og ikke har det godt med seg selv. Det er også grunn til å tro at mange av disse kan bruke så mye energi på dette at skolen blir vanskelig, de kan få et rusproblem eller de kan komme inn i negative miljøer. Årsakene til deres problemer ligger utenfor skolen, men de kan samtidig få problemene med og i skolen ved at de ikke fungerer godt. Det er ungdom som har en ekstra utfordring som det kan være vanskelig både for dem selv og skolen å takle. Liv Mette Gulbrandsen mener fagfolk trenger kunnskap for å klare å sette seg inn i barn og unges livsverden. En livsverden som er bygd på erfaringene og de minnene et barn har med seg. Utviklingspsykologi er en faglig disiplin som gir kunnskap om barn, og det som er sentralt i utviklingsteorien er måtene barn forandrer seg på gjennom oppveksten. Det er grunn til bekymring nå de vilkår, væremåter og opplevelser som barn og unge lever under eller opplever har store avvik fra det som blir betraktet som vanlig og gode nok i vår tid og i vårt samfunn (Gulbrandsen, 2009).

Antropologen Fredrik Barth fremhever etnisitet som et relasjonelt begrep der det å møte “de andre” er det som gjør at en etnisk gruppe konstitueres, lages. Når mennesker er i samspill med hverandre skapes det prosesser som både skaper, opprettholder og også kanskje utfordrer etniske kategoriseringer. Det kan skapes etnisk norske og etnisk andre, vi og de andre. Mange ungdommer befinner seg i et skjæringspunkt mellom ulike meningsbærende kategorier mener Gulbrandsen. Dette kan være kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. Disse kategoriene kombinerer seg forskjellig ut fra den bakgrunnen ungdommene har (Gulbrandsen, 2009). Dette er sentralt i min avhandling. De minoritetsspråklige elevene har andre referanserammer enn de etnisk norske, de har en annen kulturell bakgrunn og oppvekst som på mange områder verdsetter verdier på en annen måte, og disse elevene møter skolen med denne bakgrunnen. De møter forventningene til majoritetskulturen gjennom skolen, samtidig som de må møte forventningene til minoritetskulturen som er representert av familie og kulturen ellers. Hvis det er store sprik i disse

---

forventningene kan dette skape problemer for ungdommene (Gulbrandsen, 2009). Det er grunn til å tenke seg at minoritetsspråklige ungdommer har en ekstra belastning i forhold til dette å måtte leve opp til forventningene både i skole og i familie, i de tilfellene hvor disse forventningene er veldig forskjellige. Hvis de i tillegg møter en skole som fungerer slik at den reproducerer sosiale forskjeller og belønner en bestemt kapital kan det øke faren for å falle utenfor. Dette danner også grunnlag for et kritisk blikk på hvem som er inkludert i skolens allebegrep (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

## 2.2 En skole tilrettelagt for mangfold?

Nou, nr 18, Rett til læring trekker frem ulike sider ved det mottakende systemet, altså videregående skole, i forbindelse med det økende frafallsproblemet. Utviklingen i dette skoleslaget blir beskrevet som en overgang mellom en organisk og en kritisk tilstand. Videregående skole fikk tidligere i stor grad elever som var ”skreddersydd” for den, med de nødvendige kulturelle og språklige evner. Lærerne underviste i ett fag, eller få fag, og det var forventet at elevene klarte å følge undervisningen. De som ikke klarte det, måtte elimineres. Skolen gjorde ikke noe forsøk på å tilpasse seg elevene. Ikke alle elever mestret, og skolen ble et sted for noen, og ikke for alle (NOU, 2009 18,s.61).

I ett minoritetsperspektiv tenker jeg det er interessant å problematisere det som kommer fram i denne rapporten. De minoritetsspråklige elevene innehar kanskje ikke de nødvendige kulturelle og språklige evner. Elevenes kapital matcher i liten grad skolens kapital. Bordieus begreper om sosial, kulturell og økonomisk kapital representerer et viktig redskap for å belyse hvordan ungdoms deltagelse innenfor ulike arenaer i lokalsamfunnet kan bidra til integrasjon og marginalisering (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2007). I diskusjonen om skolen er lagt til rette for det økende mangfoldet i elevgruppen, er hva slags kapital som anerkjennes og verdsettes et interessant spørsmål.

Læringsmiljøet etter Reform – 94 skal tilpasses tospråklige elevers språk og kulturkompetanse, men det sies ingenting om hva slag kunnskap og ferdigheter som vil være nødvendige for lærere å inneha for å kunne møte og håndtere den flerkulturelle hverdagen (Daae-Qvale, 2009 s. 103). Daae-Qvale påpeker videre at Reform – 94 i større grad enn tidligere legger opp til at



undervisningen gikk fra å være lærerstyrt til å bli mer elevbasert, med mer fleksible arbeidsmåter og ansvar for egen læring. En slik endring kan føre til større ulikhet i skolen mener Daae-Qvale, fordi økt selvstendig ansvar implisitt forutsetter gode norskerferdigheter og gode leseferdigheter, evne til å håndtere prosjektorientert elevvirksomhet, samt en god evne til å formidle akademisk basert kunnskap. Dette kan føre til at de minoritetsspråklige elevene, spesielt de som ikke har fulgt det norske skoleløpet, får dårligere muligheter til å klare skolens faglige og sosiale krav fordi de har en annen læringsbakgrunn “i sekken” (Daae-Qvale, 2009). Markussen hevder at de tospråklige elevenes bakgrunn, og det faktum at de har en annen påvirkning, stimulans og påvirkning fra både hjem og skole, gjør at de kanskje ikke har et godt nok grunnlag til å mestre kravene til den videregående skolen (Markussen, 2008). Mye kan derfor tyde på at skolen ikke i tilstrekkelig grad ivaretar og tilpasser opplæringen til det økende mangfoldet i elevgruppa.

## 2.2.1 Språk og begrepsforståelse

En skole som skal være tilpasset mangfold må sørge for at elevene får den opplæringen de har krav på, uavhengig av om dette mangfoldet krever tilpasset opplæring eller særskilt norskopplæring, eller begge deler. Det kommer frem i både utredningen “Rett til læring” (2009) og “Mangfold og mestring” (2010), samt både læreplaner, stortingsmeldinger og opplæringslova. Utredningene jeg her refererer til presiserer en slik rett til læring, og i “Mangfold og mestring” blir det ytterligere understreket at elever som har et annet morsmål enn norsk vil ha et behov for et ekstra fokus på norsk i alle fag. Alle lærere er norsklærere i den forstand at det er ord og begreper i alle fag som trengs forklaring. En slik forklaring vil være til stor hjelp for alle elever, også de elevene som er etnisk norske. I opplæringslova § 3-12 står det at:

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til ein annan skole enn den eleven til vanleg går på. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal fylkeskommunen så langt som mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. Fylkeskommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild

---

språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Læreplanen for Grunnleggende norsk gjaldt fra skoleåret 2007-2008, og den overtok etter planen i Norsk som andrespråk. Det som er nytt i planen for Grunnleggende norsk er at den er en nivådelt overgangsplan. Den er også aldersuavhengig. Når en elev er vurdert til å være på det øverste nivå, som er nivå 3, etter en karleggingstest, skal eleven slutte med planen for Grunnleggende norsk og gå over til å følge ordinær norskplan. Hvis en elev ikke er vurdert til å være på nivå 3 når eleven skal over til videregående, så skal eleven følge grunnleggende norskplan i videregående. Cummins (2000) sier at det tar fra 5-7 år for å oppnå nivået for kognitivt krevende kommunikasjon på andrespråket (Nergård og Tonne, 2008). Det påpekes i utredningen "Mangfold og mestring" (2010) at det anbefales at denne læreplanen i grunnleggende norsk blir fulgt i den særskilte norskopplæringa i videregående skole. En liten del av utvalget som står bak denne utredningen mente at denne læreplanen burde gjøres obligatorisk. Det er slik at det er skoleeier, her fylkeskommunen, som skal bestemme om det er en tilpasning av den ordinære norskplanen eller planen i grunnleggende norsk som skal følges i den særskilte norskopplæringen. Dette betyr at elever som får slik særskilt norskopplæring, enten skal følge læreplanen i grunnleggende norsk, med en nivådeling, eller en tilpasning av den ordinære norskplanen i alle norsktimene i videregående opplæring. Denne særskilte opplæringa i norsk skal holde frem til eleven har nådd et språklig nivå som gjør eleven i stand til å følge den ordinære norskplanen. Dette forutsetter gode kartleggingsverktøy som er tilpasset videregående opplæring. Minoritetsspråklige elever som vurderes å ha mangelfulle norskferdigheter, har i tillegg rett til morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring. Eleven har ikke nødvendigvis rett til alle tre typer språkopplæring.

For at en elev skal få oppfylt retten til særskilt språkopplæring må skolen gjennomføre en kartlegging av elevens ferdigheter i norsk. Etter at kartleggingen er gjort, foretar skolen en individuell vurdering av hva den enkelte elev trenger av særskilt norskopplæring, evt. tospråklig fagopplæring og /eller morsmålsopplæring. Den individuelle vurderingen av elevens behov er grunnlaget for en tildeling av et tilpasset opplæringstilbud med presisering av antall timer i særskilt norskopplæring. Skolen gjør et enkeltvedtak etter forvaltningsloven § 2 om innholdet og omfanget av den særskilte språkopplæringen. Et slikt vedtak kan påklages til fylkesmannen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Både lover, stortingsmeldinger og lærerplaner gir rettigheter som gjelder for elever som er innenfor videregående opplæring. Det er fylkeskommunen i det enkelte fylket som står som ansvarlig for at disse rettighetene blir fulgt. Det er grunn til å anta at elever og foreldre som ikke er gode i norsk, eller ikke har en god forståelse av hvordan systemet vårt fungerer i forhold til rettigheter og plikter på alle områder, har vanskelig for å sette seg inn i hva de selv eller barna deres har rett på, i ulike sammenhenger (Bæck & Kleng, 2005). Det kan være lettere å fokusere på hva både elever og foreldre har plikt til når majoritetssamfunnet skal si noe. Både i forbindelse med rettigheter og plikter som gjelder for minoritetsspråklige elever i vårt skolesystem bør det sikres at alle forstår det som sies og skrives. Det kan her være grunn til å tro at det vil kreve en annen type informasjon, både muntlig og skriftlig, for å sikre seg at det skolen ønsker å videreformidle blir forstått av alle, også av minoritetsgruppa. Sosiologen Annick Prieur (2004) bruker begrepet “balansekunstnere” om minoritetsspråklig ungdoms balanse mellom flere kulturer. Monica Five Aarseth og Kiriam Latif Sandbæk mener at også minoritetsspråklige foreldrene opplever en slik balansegang. I sin rapport “Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst” kommer det frem at mange foreldre mener det er stor forskjell på skolen i Norge, og dens forventninger, og skolen i det landet de kommer fra. Det blir m.a fremsatt at skolen i Norge stiller for store krav til involvering av foreldrene, i for eksempel Somalia er det lærerne som har ansvaret for skolearbeidet, ikke foreldrene (Aarseth & Sandbæk, 2009). Prosjektet “Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”, hevder at mange foreldre til minoritetsspråklige barn er usikre på hvilke forventninger skolen har til dem (Kunnskapsdepartementet, 2007).

### 2.2.2 Samarbeid med minoritetsforeldre

Det er en kultur for å søke å ha et godt samarbeid mellom hjem og skole i vår skoletradisjon. Skole og hjem samarbeidet gjelder når det er noe som er bra å samarbeide om, og også når det er ting som er en utfordring for eleven. Mange av de minoritetsspråklige foreldrene har et erfaringsgrunnlag i forhold til skole, og samarbeid med skole, som er annerledes enn det vi tradisjonelt tenker i vår skolekultur. Dette kan være premisser som kan føre til utfordringer. Denne avhandlingen har ikke med “stemmen til foreldrene”. Når jeg likevel tar med dette er det på bakgrunn av forskning som sier noe om viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Ungdommene sier også noe om hjemmet og foreldrene i sine historier. Foreldrene og hjemmet er en viktig arena i disse ungdommenes liv, og foreldrenes og hjemmets innflytelse påvirker dem i den tiden de går på videregående skole.

Det er sterke føringer i stortingsmeldinger og læreplaner om at det er viktig at foreldrene er mest mulig deltagende i skolens virksomhet. Aslaug A. Becher mener at foreldre må tørre å gjøre motstand mot denne diskursen. Hun sier forskere kommer med advarsler angående foreldredeltagelse i skolen fordi dette kan opprettholde ulikheter og skjevheter som kan videreføres til sosial ulikhet i samfunnet. Hun henviser videre til Marianne Nordli Hansen, professor i sosiologi, som har kritisert lærerplanene fordi hun mener det legges for stort ansvar på foreldre for barnas læring. Dette skaper forskjeller mener hun (Becher, 2006). Forsker Thomas Nordahl mener likevel at en må involvere foreldrene sterkere i barnas utdanning, og spesielt de barna som har foreldre med lav sosioøkonomiske bakgrunn. Dette begrunner han med at disse foreldrene gjerne har negative erfaringer fra egen skolegang og trenger å bli kjent med skolen på nytt (Becher, 2006). Dette kan også i stor grad være nyttig for de minoritetsspråklige foreldrene, som trenger å bli kjent med skolen og utdanningssystemet i Norge. Nordahl skriver i sin bok "Eleven som aktør" at det er avgjørende at foreldre og lærere drøfter hva som er sentralt i barnas sosiale utvikling, slik at de i størst mulig grad kan legge vekt på de samme tingene i oppdragelsen. Han mener at et samarbeid mellom hjem og skole der medvirkning, dialog og informasjon står sentralt, på best mulig måte sikrer at alle elever får en god sosial utvikling (Nordahl, 2010). En slik god dialog krever at det foreligger en god språklig forståelse, og at skole og hjem forstår hverandre. Det er også grunn til å tro at skolen kan opprettholde ulikheter og skjevheter hvis det er en stor andel av foreldregruppen som ikke har mulighet til å bidra, til å vite hva som er ens rett og plikt som foreldre. Hvis det som formidles av skolen i form av møter, ulike skriv, nettsider og videre henvisninger til lovverk ikke forstås, kan det hindre utvikling av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det kan her tenkes at både bruk av tolk, samt oversettelse av diverse viktige skriv til andre språk gjøres tilgjengelig for å legge til rette for økt samarbeid.

### **2.3 Skolelivskvaliteten – hvordan oppleves den?**

Min studie er i stor grad bygd på elevenes fortellinger om sitt møte med den videregående skolen. Det er deres perspektiver og erfaringer som kommer frem, deres egne opplevelser av sitt eget skoleliv og dette skolelivets kvalitet. De forteller om sin opplevelse av systemet i videregående, sitt møte med lærerne og medelevene, om de ulike fagene, om språket og ord og begreper i lærebøkene, om venner, hvordan de jobbet med leksene og prøvene, om de fikk hjelp når de trengte det, og hva som førte til at de sluttet. De forteller om livet i videregående, på godt

og vondt. Fagpersonenes fortellinger vil også i stor grad bygge opp under det som ungdommene forteller, eller bringe inn andre elementer som også er relevante for et godt liv på skolen eller som viser at livet på skolen har utfordringer. For å belyse dette skolelivet kan det være hensiktsmessig å ta i bruk Reidun Tangens begrep, skolelivskvalitet (Tangen, 2003).

### 2.3.1 Skolelivskvalitetens fire dimensjoner

Reidun Tangen knytter dette begrepet til fire dimensjoner: Tid, kontroll, relasjon og arbeid. Tidsdimensjonen handler i følge Tangen om at tid er en grunnleggende dimensjon i et menneskets liv, dette gjelder også for skolelivet mener hun. Hvordan ungdommer tolker ting som har skjedd i fortiden farges av hvordan de ser på sin fremtid. På den annen side så farges deres drømmer og hvordan de ser på fremtiden, av hvilke erfaringer de har med seg fra tidligere, altså av fortid. I en slik forståelse er tidsdimensjonen sirkulær, og skolelivskvalitet avgjøres av både fortidige og nåtidige erfaringer knyttet til fremtid.

Kontrolldimensjonen er knyttet til i hvilken grad ungdommer opplever at de har kontroll over sin egen skolegang. Sentralt her er om elever opplever at de er aktører i sin egen skolegang, og dermed har påvirkningsmulighet eller om de opplever seg selv som brikker, uten påvirkning. Det kan være situasjonsstyrt om eleven oppfatter seg selv som aktør eller brikke i sitt skoleliv. Det å oppleve at man har kontroll over skolegangen kan være tilstrekkelig til å ha positive forventninger til det som ligger foran en. På den annen side kan det være slik at det å ha liten tro på "at det de selv kan gjøre vil være nok til å "redde morgendagen", kan skape bekymring og manglende opplevelse av god skolekvalitet (Tangen, 2005. s. 486).

Relasjonsdimensjonen handler om relasjonen ungdommer har til lærere, til medelever og ansatte ved skolen. Et godt sosialt nettverk med gode relasjoner til familie og venner er sentralt i livskvalitetsforskning. I skolelivskvaliteten blir relasjonene til de elevene møter i skolehverdagen veldig viktig for hvordan deres skolelivskvalitet oppleves. Personlighet er viktig, og livskvalitet kan ikke forklares bare ut fra ytre faktorer som et støttende hjemmemiljø, gode venner, eller vennlige og hjelpsomme lærere eller ut fra indre faktorer som en persons personlighet. Det er på sin plass her å innføre det interaksjonistiske perspektivet som både er et praktisk og et teoretisk perspektiv. Dette handler om at det er en gjensidig virkning av interaksjon som betyr at det er

---

mulig å gjøre hverandre til enten aktør eller brikke. En lærer kan gjøre en elev til en brikke eller en lærer kan også gjøre en elev til en aktør i sitt eget liv (Tangen, 2003).

Arbeidsdimensjonen beskriver hvordan elever opplever skolens faglige innhold, sett i fra deres ståsted. Det er viktig for elever å oppleve at det holder på med noe ordentlig (Tangen, 2003).

I denne dimensjonen er det elevens perspektiv som står sentralt, ikke læreplanperspektivet. At elever opplever at de holder på med noe ordentlig, er det som gir best effekt i en slik dimensjon. At det elevene gjør oppleves som en forskjell for dem, er viktigere enn hva de lærer av det, dette kan for eksempel måles i at de får en bedre karakter. På den annen side er det negativt for en elev å jobbe med noe de oppfatter som useriøst, rotete og planløst. Det gir økt opplevelse av mening å vite hva man holder på med eller hvilken nytte man har av det man holder på med av fag.

Signaler fra læreren er også sentrale. Føler elever at det ikke er så viktig om de jobber eller ikke, eller om de kommer på skolen eller ikke, påvirker det skolehverdagen. Ved slike signaler blir verdien av arbeidsdimensjonen kraftig redusert, og det gjør også forholdet til læreren. Med dette blir elevens generelle skolelivskvalitet svekket (Tangen, 2003).

### 2.3.2 Skolelivskvalitet

Skolelivskvalitet er nært beslektet med begrepet livskvalitet slik jeg forstår Tangen. Å oppnå "det gode liv" er noe vi møter som et mål både gjennom ulike medier, gjennom utallige livsstilreportasjer, livsstilsprogrammer, reklame, dokumenter og samfunnsdebatter. Filosofer har gjennom hundrevis av år stilt spørsmål om hva som er det gode liv, og under hvilke rammer og vilkår dette gode livet har best kår. Det er vanskelig å finne en entydig definisjon av hva livskvalitet er, men Tangen sier at det ser ut til å være bred enighet gjennom ulik forskning at det er hensiktsmessig å dele dette begrepet inn i en subjektiv og en objektiv dimensjon (Tangen, 2003). Det enkelte menneskets oppfatning av sin egen livskvalitet er den subjektive dimensjonen, og den objektive dimensjonen handler om de rammer eller betingelser som gjør at mennesker opplever seg som lykkelige, eller opplever at de har en god kvalitet over sitt liv. Samfunnsforskningen knytter gjerne livskvalitet til levekår og levestandard og måler dette med objektive faktorer som inntekt, utdanningsnivå, boligstandard, sosiale nettverk med mer (Tangen, 2003). Aktivitet, samhørighet, selvfølelse og en grunnstemning av glede er kriterier som Næss i følge Tangen (2003) har lagt til grunn for sin forståelse av livskvalitet i følge Tangen (2003).

Er skolelivskvaliteten god, så vil elevene føle en grunnstemning av glede ved å være på skolen og være en del av denne skolen. Tangen fremhever den subjektive dimensjonen som den som er mest vesentlig i livskvalitetsbegrepet, det er det enkelte menneskets erfaringer og tolkninger er som i størst grad bør vektlegges. Hvis en tar dette som utgangspunkt, så er det slik Tangen ser det, selvfølgelig at det må være elevens egne erfaringer som også må danne grunnlaget for en definisjon av begrepet skolelivskvalitet. Hun fremholder at en heller ikke må miste den objektive dimensjonen av syne. De rammene, føringene og vilkårene som skolen kan tilby sine elever setter standard for hva som er mulig å få til. Hun hevder videre at det i dag finnes relativt lite systematisk kunnskap om elevers egne perspektiver og erfaringer. Derfor snakker hun om skolelivskvalitet som et sensitiverende begrep heller enn et definatorisk. Hun mener at vi bør være mer sensitive overfor de historiene og den kunnskapen, og å søke å vinne mer innsikt i denne kunnskapen (Tangen, 2003).

### 2.3.3 Beskyttelse for risiko og marginalisering

Skolelivskvalitet forstår jeg som den kvaliteten på aktiviteter som foregår i den videregående skolen, den selvfølelsen eleven opplever ved å være en del av opplæringen, den samhørigheten de opplever i skolen, i klasserommet, i skolegården, i gruppearbeidet. Erling Kokkersvold og Hilde Larsen Damsgaard skriver i boka "Ungdom på ville veier" at mange ungdommer som er i risikosonen for kriminalitet og rus forteller om skoleerfaringer preget av at de opplevde at skolen ikke "så" dem. Skolen og lærerne mente, i følge disse ungdommene, at de var vanskelige, ikke at de hadde det vanskelig. Skolen ble dermed et sted som hadde hatt muligheter til å hjelpe dem, og som kunne ha fungert som en beskyttelsesfaktor, men denne muligheten ble ikke benyttet. Skolen har som institusjon en mulighet til å virke beskyttende for barn og unge i en risikosone, men kan også representere en risiko hvis skolen ikke "ser" elevene og hva slags vansker de eventuelt har. Begrepet beskyttelsesfaktor kan defineres som faktorer hos individet selv eller i oppvekstmiljøet rundt som kan virke dempende og beskyttende for en negativ psykososial utvikling hos barn som er i en risikosone. Det å ha en god sosial kompetanse, en trygg tilknytning til minst en nær omsorgsperson, gode kognitive ferdigheter og planer for fremtiden er faktorer som demmer opp for dette. Det samme er gode og positive familierelasjoner med god tilknytning og foreldre med oppdragelseskompetanse. En skolesituasjon som er preget av gode sosiale relasjoner, mulighet til å oppleve mestring og til å inngå i et miljø med nettverk som innebærer uformell sosial kontroll, kan også fungere beskyttende. Ungdom som strever på grunn

---

av uheldige oppvekstvilkår, konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker og vansker med fagene generelt kan utsettes for økt risiko og marginalisering hvis de blir betraktet som umulige. Damsgaard og Kokkersvold påpeker at de risikoutsatte ungdommene ikke er umulige. Hovedutfordringen er at de blir sett på som vanskelige, og at de ikke blir “fanget opp” og “sett” at de ikke fikk den tilpassede opplæringen de hadde rett på. Når slike “tegn” på mistilpasning ikke blir sett av skolen og av lærerne, når skolen ikke fungerer beskyttende, utgjør det i seg selv en risiko med tanke på atferdsproblemer og kriminalitet (Kokkersvold & Damsgaard, 2011).

### 2.3.4 Elevperspektivet

Nordahl fremhever at i et livsperspektiv er mistilpasning og tilkortkommenhet i skolen en klar risikofaktor for et menneske når det gjelder den sosiale og yrkesmessige utvikling (Nordahl, 2010). Dette understreker viktigheten av å være sensitive overfor den kunnskapen vi har blitt til del. Skolelivskvalitet er et viktig fenomen. Konsekvensene kan være store, både for enkeltindividet, men også i en samfunnsmessig sammenheng, om vi ikke tar den kvaliteten ungdommene opplever, og forhåpentligvis formidler, om livet sitt på skolen alvorlig. Dette kan knyttes til Tangens begrep, innenfraperspektiv, som forklares som “å lytte til elevens egen stemme”. Det blir viktig å sette seg inn i elevens egne erfaringer, begrepsverden, perspektiv og referanseramme (Tangen, 2003). Hun refererer til Wade og Moore som hevder at det ikke gis særlig mye rom for elevens perspektiver i skolen. Tangen fremsetter at det å ha god innsikt i elevens erfaringer på sikt vil føre til en god utvikling av sentrale dimensjoner i begrepet skolelivskvalitet (Tangen, 2003).

Det er følgelig viktig at skolen og lærere tar et elevperspektiv. Men hva er egentlig det? Det kan bety at skolen og læreren skal se eleven, se fagene og læringen ut fra elevens perspektiv og ut fra elevens forutsetninger. Relasjonen og dialogen mellom elev og lærer vil være sentral i den pedagogiske konteksten. En god relasjon her kan føre til at læreren får nyttig informasjon av hva nettopp denne eleven trenger, og eleven får være med på å bestemme og legge føringer for skolelivet. Dette igjen kan styrke den tilpassete undervisningen og føre til at skolelivskvaliteten styrkes. Når innholdet i skolen ligger innenfor elevens eget forståelsesnivå antas det at dette fremmer og påvirker elevens egenaktivitet (Nordahl, 2010). Nordahl påpeker videre at skolens innhold og metode er gjensidig knyttet til hverandre, og er nødvendige faktorer for dannelse.



---

Han fremhever viktigheten av at eleven gjør innholdet til “sitt”, og at det skapes en virkelighet innenfra. Nordahl henviser til Klafki som mener at det ikke skjer noen dannelse av et menneske hvis det bare er påvirkning utenfra som gjelder. Det er svært viktig i all undervisning og læring at eleven forstår det som skal læres, at innholdet vekker interesse hos eleven og at det oppleves betydningsfullt (Nordahl, 2010).

### 2.3.5 Møtet med læreren

En av faktorene som har betydning for en god skolelivskvalitet er som jeg allerede har vært inne på, relasjoner. I denne sammenheng er det særlig relevant å fokusere på elev/lærer relasjonen. Jeg vil i stor grad støtte meg til Thomas Nordahls tanker om denne relasjonen. Han tillegger læreren stor betydning for elevenes utvikling og mener at lærerens forståelse for elevens situasjon i skolen er sentral. Det betyr ikke at lærerne skal “forstå eleven ihjel”, og dermed bortforklare elevens egen rolle, men heller være sensitive for “eleven som aktør i eget liv”. (Nordahl, 2010). Barn og unge har en vilje til både å handle og å ville skape en mening i sitt eget liv. At læreren respekterer eleven og også verdsetter at eleven har sine egne oppfatninger og meninger er viktig. Det er også avgjørende å kjenne elevens verdier og oppfatninger. Gjennom å ha denne kunnskapen kan læreren eventuelt endre og påvirke bl.a. læringsinnsats, læringsstrategier og adferd (Nordahl, 2010).

Aktørforståelse av barn er i samsvar med den moderne utviklingsteorien. Barn og unge er meningsdannende mennesker som har egne intensjoner. (Sommer, 2006). Barn inngår aktivt i sosiale relasjoner tidlig i sin utvikling. Læring skjer i det enkelte individ og elevens handlinger, oppfatninger, virksomhet og engasjement må være relatert til det som skal læres om denne læringen skal skje (Nordahl, 2010). Læreren er en betydningsfull, signifikant, voksen som har definisjonsmakt over for eleven på grunn av det asymmetriske maktforholdet som finnes mellom voksne og barn/unge. Da blir det viktig med anerkjennelse. I møtet mellom mennesker er det vesentlig å ta vare på den andres liv sier filosofen Løgestrup (2008). Erkjennelsen av, og ansvaret som ligger i å ha den andres liv i sin hånd, må tas alvorlig. En lærer kan videreutvikle en elevs livsutfoldelse, gjennom at eleven opplever å bli anerkjent og ivaretatt. På den andre siden er det også viktig å være klar over at en lærer også kan hemme denne livsutfoldelsen ved mangel på anerkjennelse vedrørende eleven (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010).

Det er generelt en viktig ressurs for barn og unge å ha en god relasjon til voksne. Voksne personer er sentrale personer i livene deres, og voksne skal opptre som gode rollemodeller og være forbilder for de unge. Voksne kan rettlede og lære barn og unge å skille mellom rett og galt og hvordan en skal forholde seg til omverdenen. I skolen blir ikke dette mindre viktig. Læreren er, ved siden av mor og far, kanskje den personen i barnas liv som har mest kontakt med barna i oppveksten. Stortingsmelding nr.11 (2008-2009), om lærerutdanningen, fremhever forholdet mellom lærer og elev som en helt avgjørende del av lærerens rolle som fagperson (Lillejord m.fl. 2010). Nordahl hevder også at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er en avgjørende faktor for all undervisning. Lærere som respekterer elevene bidrar til at elevene både blir inspirerte og motiverte, og til at elevene trives bedre på skolen. Nordahl hevder også at lærere som har god kontakt med elevene sine, får mindre atferdsproblemer i sine klasser, enn de lærerne som sliter i sitt forhold til elevgruppen (Nordahl, 2010).

John Hattie omtaler også den viktige relasjonen mellom lærer og elev. I en studie der han over 15 år har samlet 800 metaanalyser av ulike studier av skoleelevers måloppnåelse er fokus rettet mot hvilke faktorer som gjør at elever mestrer bedre. Det er ca. 80 millioner elever som ligger bak disse studiene. Hans klare mening er at kontakten og interaksjonen mellom lærere og elever er den klart viktigste faktoren for god måloppnåelse. I dette ligger at elevene må kunne si noe om hvilket nivå de ligger på, hva de kan og ikke kan, og dette må kommuniseres til lærer. Hattie mener at foreldre bør være opptatt av hvilken kvalitet en lærer har snarere enn av antall elever i klassen eller hvilken skole barna skal gå på. Han mener videre at foreldre bør spørre barna sine om hvilken tilbakemelding de har fått fra læreren sin fordi han mener feedback er sentralt. En lærer bør være bekymret hvis ikke elevene tør å spørre om hjelp, si at de ikke skjønner noe eller be lærer om å forklare en gang til. Hattie sier at det er altfor mange elever som tror at hvis de ikke skjønner, så er det best å sitte stille og la læreren tro at de skjønner. Har en elev sittet lenge uten å forstå, er det lett å bli lei, det er lett å kjede seg og sjansen for at elevene slutter er større. Hattie mener imidlertid at det er mulig å hjelpe disse elevene, og hevder at mindre klasser ikke er veien å gå fordi læreren opptre på samme måte om det er 10 eller 30 elever i klasserommet. Hvis mindre klasser skal ha effekt, må lærere kurses slik at de utnytter den muligheten færre elever gir (Hattie, 2009).

Sett på denne måten så er en elevs forhold til læreren en avgjørende premis for to sentrale faktorer i mitt teoretiske grunnlag for denne avhandlingen, nemlig skolelivskvalitet som allerede er beskrevet og mestring som utdypes siste del av dette kapittelet.

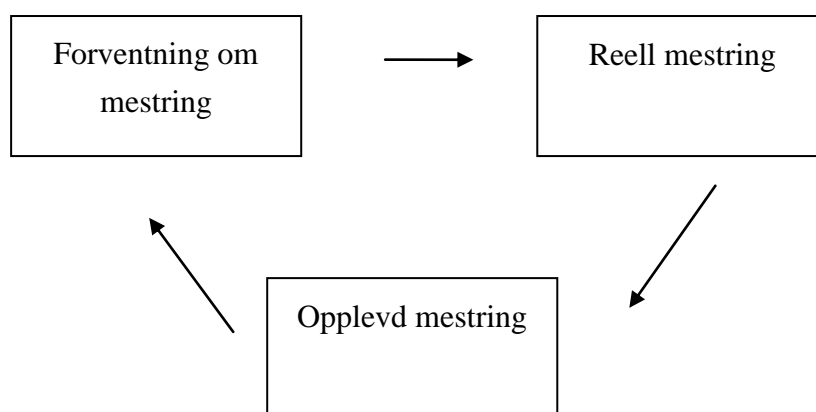
## 2.4 Motivasjon og mestring

Hvis man velger å slutte på noe, kan det være et bevisst valg som ikke nødvendigvis trenger å ha noe med at man ikke mestret den aktiviteten man slutter på. Men det kan også ha noe med manglende mestring å gjøre. I dagens samfunn, der utdannelse er så viktig for å få jobb og der videregående skole er selve inngangsporten til et videre yrkesliv eller utdanning, er det vanskelig å tenke seg at ungdom velger å slutte fordi de har så mange andre muligheter, eller fordi de tror det er lettere å få jobb uten denne skolegangen. Man kan derfor ikke se bort fra at frafall fra videregående skole kan henge sammen med mangel på mestring eller opplevelsen av at noe ikke fungerte. Et sentralt spørsmål er hva en eventuell manglende mestring henger sammen med. I denne sammenheng blir selvpoppfatning og mestring viktige begreper å se nærmere på.

Selvpoppfatning kan sies å være en fellesbetegnelse for det vi vet, tror og føler om oss selv. Denne selvpoppfatningen, sammen med de forventninger vi har om mestring av forskjellige aktiviteter, er viktig for den motivasjonen vi har for denne aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura (1997) mener at den forventningen et individ har om mestring vil ha betydning for motivasjon, atferd og tankemønster. Motivasjon kan defineres som en prosess som fører til at en bestemt aktivitet blir satt i gang og fullført. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at det er viktig å se at selvpoppfatning og motivasjon er et resultat av erfaring. Det er rett og slett det vi lærer som er viktige grunnpilarer for ny læring. Motivasjon er et vidt begrep, og ulike psykologer forklarer begrepet på forskjellige måter. Motivasjon kan beskrives som den drivkraften vi har som har betydning for atferd, både for utholdenhet, retning og intensitet. Motivasjon kan vises ved de valg elevene gjør og den innsatsen de viser i forbindelse med skolearbeidet, hvor utholdende de er når de møter på vansker og når oppgavene krever en større innsats av dem. Elever kan være motiverte av ulike grunner, som for eksempel for å få gode karakterer, for å øke sine kunnskaper eller for å gjøre foreldre eller lærer fornøyd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Mestringserfaringer påvirker innsats, valg av oppgaver og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bandura fremstiller mestringserfaringer som den viktigste kilden til forventning om mestring. Dette kan karakteriseres som en indre kilde. Mestringserfaringene dine er de tidligere erfaringene dine i forhold til ulike oppgaver. Har du klart det før, så forventer du å klare det igjen, men hvis du ikke klarte det før så har du lettere for å tro at du ikke skal klare det denne gangen heller. Bandura (1996) hevder videre at erfaringen med og mislykkes er særlig

uheldig i begynnelsen av en læringsprosess. Skaalvik og Skaalvik opererer med begrepene reell mestring og opplevd mestring. Med reell mestring mener de “objektiv” mestring slik den viser seg på en test eller av en observatør, f.eks en lærer. Opplevd mestring er den mestringen eleven selv opplever. De sier videre at forventning om mestring først og fremst er påvirket av den opplevde mestringen, men at denne opplevde mestringen stort sett er produkt av reell mestring. Det er følgelig en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forventninger om mestring spiller en avgjørende rolle for innsats og utholdenhet, samt angst og stress. Dette er forhold som har stor betydning for et reelt mestringsnivå. Vi ser i figuren under at det eksisterer en gjensidig sammenheng mellom de ulike sidene ved mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2005).



Denne figuren viser at mestring er en *sirkulær* prosess. Prosessen kan være både positiv og negativ, fordi den styres av flere ulike forhold. For eksempel valg av oppgaver og kriterier for mestring og attribusjon. Å attribuere er å forklare, for svake elever som skal forvente mestring krever dette at de forklarer, attribuerer, det de oppnår som resultat av at de har lagt inn mer innsats eller benyttet en annen strategi. Lærers valg av oppgaver påvirker de andre formene for mestring. Dette understreker behovet for at undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger slik at elever får arbeide med oppgaver og lærestoff de har forutsetninger for å klare. Den positive prosessen skapes ved at disse faktorene spiller sammen. Oppgavene må ikke være for lette og ikke for vanskelige. Dersom de er for vanskelige, vil elevene føle mangel på mestring. Dette kan igjen føre til mangel på forventning om mestring. Altfor enkle oppgaver vil heller ikke gi elevene en opplevelse av å øke sin kompetanse, selv om de mestrer oppgavene og føler seg flinke. Bandura hevder at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer

---

oppgaver de tidligere ikke mestret, spesielt dersom de måtte anstrenge seg. (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Mestring kan enten ha relative eller absolutte kriterier. Den relative betyr at mestring vil være å gjøre det bedre enn andre. Hvor godt man har gjort det, avgjøres her av å sammenligne egne prestasjoner med andres. Dette kalles også sosial sammenligning og kan gjøre det vanskelig for eleven å se sin egen fremgang. Absolutte kriterier betyr at mestringsnivået er definert på forhånd og at elevenes innsats vurderes i forhold til dette. Kun en andel av elevene vil oppleve mestring gjennom slike kriterier. Om vi ønsker at alle elever skal kunne oppleve og forvente mestring, må undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. Kriteriene for mestring må i tillegg relateres til elevens individuelle mål. Dette kan fremstille absolutte kriterier som tar utgangspunkt i den enkelte elevs mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det siste forholdet i den sirkulære prosessen handler om måten en forklarer varierende prestasjoner på. De prestasjoner og resultater som oppnås kan forklares gjennom innsats, flaks, oppgavens vanskelighetsgrad, evner og god eller dårlig undervisning. De forklaringene som gir elever forventning om mestring, er de forklaringene som gjør at eleven tror de selv kan endre situasjonen. Er prestasjonene kun et resultat av evner, vil det være lite eleven kan gjøre for å endre situasjonen. Kontrollerbare årsaker som innsats og strategi kan derimot endre situasjonen, ved at de øker innsatsen eller bytter strategi hvis den ikke fungerer tilfredsstillende. En forutsetning for å oppleve mestring, er at eleven ser at det hjelper å yte mer eller å bytte strategi, at det betaler seg å jobbe. Hvis elevene ikke ser dette vil de falle tilbake på å attribuere til evnene. På denne måten kan attribusjon til innsats eller strategi bidra til å styrke eller opprettholde forventninger om mestring. Attribusjon til innsats og strategibytte vil være avhengig av en tilpasset undervisning. Attribusjon til evner vil som oftest avhenge av alder. Det er de eldre elevene som i størst grad attribuerer til evner. En årsak til dette kan være at det ikke er tilpassning av undervisningen som kan gjøre at elevene benytter relative kriterier for mestring, og gir dem en følelse av at innsats ikke er avgjørende for å forbedre sin plass. Med dette kan det konkluderes med at det er viktig å tilpasse innhold og nivå til elevenes forutsetninger. Mangel på mestringsopplevelser er mest kritisk i den begynnende fasen. Derfor er det viktig at læreren tar ansvar og sørger for at elevene får oppleve mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det syn vi har på oss selv har stor betydning for hvordan vi har det, og hvordan vi mestrer de ulike situasjonene i livet, også skolen og det vi skal lære der. Mange elever kan ha tro på at skole er viktig og ha et ønske om å lære, men for å ta valg om å gjøre sitt beste, er det viktig at de faktisk

har tro på at det de gjør, gir resultater. Kunnskapsdepartementet uttrykker dette om mestring, motivasjon og muligheter i skolen:

For at elevene skal velge å gjøre sitt beste må de ha tro på at innsatsen gir resultater. Da er det avgjørende at de opplever mestring. Mestring gir god selvtillit. Elever med høy faglig selvtillit deltar mer aktivt i læringen, og er mer utholdende enn elever med lavere faglig selvtillit. Elever som skjønner at de kan utvikle evnene sine vil være opptatt av å øke sin egen mestring. De skjønner at de kan få til det de ikke forstår med en gang, gjennom å arbeide og øve seg. Derfor er det viktig at skolen, lærerne og foreldrene formidler et syn om at øvelse og hardt arbeid vil gi resultater for alle. Det er vanskelig å holde motivasjonen oppe for en elev som opplever nederlag etter nederlag. Da kan de beskytte seg med likegyldighet. Hvis man ikke prøver engang, kan man jo skylde på at dårlige resultater kommer av mangel på innsats. For at en elev skal oppleve å mestre, er det viktig at læreren setter mål som er innenfor rekkevidde for eleven. Målene må heller ikke være for enkle, men være noe å strekke seg etter. Elevene må oppleve at lærerne har høye forventninger til at de kan klare oppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I figuren under kan vi se ulike forhold som påvirker motivasjon og læring, og med det mestring.



---

Denne figuren belyser forhold som er viktige for en god læring. Kanskje kan det være slik at en del av disse forholdene også er sentrale med tanke på frafall i videregående skole. Elever som opplever at det ikke legges til rette for deres læring, kan få økt opplevelse av ikke å mestre med det som mulig konsekvens at de velger å slutte på skolen. I og med at elevene er ulike er det vesentlig å gi individuelle tilbakemeldinger til den enkelte for å fremme læring og gi økt mulighet til mestring. Dette understrekes også av Kunnskapsdepartementet:

I en klasse eller gruppe er det elever med svært ulike forutsetninger og ulikt kunnskapsnivå. Det er derfor viktig at lærerne kjenner til elevenes kunnskapsnivå, og at dette evalueres løpende. Elevene må få tilbakemeldinger underveis som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, og læreren må gi konkrete råd om hvordan de skal forberede seg. Elevene lærer best når de forstår på hvilken måte arbeidsoppgavene henger sammen med målene for læringen. Opplevelse av faglig fremgang og følelsen av mestring henger nøye sammen (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Thomas Nordahl snakker om at skolen har to mestringsarenaer, den sosiale og den faglige. Han sier skolen skal være en institusjon for læring på flere felt. Elevene skal lære ferdigheter og basiskunnskaper for sitt fremtidige yrkes og privatliv, de skal lære viktige kulturelle redskaper som skriving, lesing, matematikk og fremmedspråk, samtidig med at de skal bli kjent med, og få kunnskap om, vår kulturarv. Gjennom dette skal de dannes som mennesker. Han sier videre at den sosiale og skolefaglige læringen i noen grad er avhengig av hverandre, derfor må elevene mestre både det sosiale og det faglige. Dette dreier seg da om to mestring- og kompetanseområder. Nordahl fremhever kompetanse som en relativt stabil kapasitet eller beredskap, og mestring som mer situasjonsavhengig. Kompetansen utvikles gjennom mestring (Nordahl, 2010).

Det vil i et utviklingsperspektiv være viktig for elevene å mestre på begge disse arenaene. Dette ansporer lærere til aktivt å være med på å motvirke dårlige læringserfaringer og å gi elevene best mulig grunnlag for utvikling av både den faglige og sosiale delen. De elevene som mestrer både det sosiale og det faglige vil klare seg best. De blir trolig ikke så engstelige for nederlag, noe som igjen kan føre til god selvoppfatning og positiv identitetsutvikling. De elevene som er faglig sterke, men allikevel faller utenfor jevn alder fellesskapet vil kunne fungere fint i klasseromssituasjonen og lage få problemer for læreren, men de kan likevel vurdere sin egen skolesituasjon som vanskelig. Blir man sosialt isolert, kan dette også føre til at man faglig ikke

---

presterer. På den annen siden vil det alltid finnes elever som er attraktive sosialt, men som ikke mestrer faglig. De kan ha gode forutsetninger, men kan mangle motivasjon og interesse for skolearbeidet. Disse kan også utvikle innstillinger og holdninger som kan være negative for andre elever og deres mestring. Det kan føre til at det er lite “kult” å være flink. Den siste gruppen, og de som er i den mest belastende situasjonen er de elevene som mestrer dårlig både sosialt og faglig. Det blir særlig viktig at lærerne har både kjennskap til og forståelse for denne gruppen, for her kan skolen, den enkelte lærer og systemet ha stor innflytelse i forhold til hva slag erfaringer og konsekvenser disse elevene skal ta med seg fra skolehverdagen (Nordahl, 2010). Nordahl beskriver her grupper av elever på allmenn basis, men slike grupper av elever finnes også innenfor de minoritetsspråklige elevene.

I dette kapitlet har jeg presentert teori som jeg mener er relevant for denne studien. I første del av kapitlet har jeg vektlagt “En skole for alle” fordi denne intensjonen er sentral i vårt skolesystem, den er ambisiøs og det er viktig at denne intensjonen blir fulgt slik at elever i størst mulig grad kan oppleve en god skolelivskvalitet, en god selvoppfatning, en god motivasjon og at de mestrer fagstoffet i den videregående skolen. I “en skole for alle” er det mange rom, og et av disse rommene er mangfold. Det mangfoldet som mine informanter representerer, gjennom å være tospråklige, kan bety at de trenger tilpasset opplæring og/eller særskilt norskopplæring for å sørge for at alle elevene når de faglige målene i skolen. Mangfoldet er også representert gjennom foreldrene. Hvordan elever har det på skolen, og hva som fremmer og eventuelt hemmer elevers skolelivskvalitet er det andre som jeg sier noe om i dette teorikapitlet. Her har jeg lagt vekt på Reidun Tangens fire dimensjoner av skolelivskvalitet og Thomas Nordahl`s perspektiver på elevenes liv i skolen. Til sist har jeg presentert teori på selvoppfatning, motivasjon og mestring, knyttet opp mot Skaalvik og Skaalvik sine teorier om forventet, reell og opplevd mestring, og hvilke faktorer som gjør at elever mestrer. Dette er vektlagt i teorikapitlet fordi jeg ser dette som en sentral ramme for analysen av egen empiri.

I neste kapittel rettes søkelyset mot metodiske spørsmål knyttet til egen studie.



### 3 METODE

I dette kapittel vil jeg gjøre rede for prosessen i mitt arbeid med å finne noen svar på problemstillingen det hele startet med. Jeg vil si noe om hvilken metode jeg brukte, og hvorfor jeg valgte denne metoden. Arbeidet med en masteravhandling innebærer å ta stilling til ulike metodiske og etiske spørsmål. Det har vært viktig for meg at arbeidet mitt er systematisk og troverdig, at det har en god etisk standard. Ved å presentere de vurderinger som er lagt til grunn for metodevalget, er intensjonen å gjøre leseren i stand til å vurdere påliteligheten av resultatene i denne oppgaven.

Forskning innen utdannings- og sosialvitenskapen har i følge Grønmo (2004) og Befring (2006) tre viktige oppgaver (Befring, 2007). Innledningsvis i dette metodekapittelet vil jeg si noe om disse tre sentrale oppgavene forskning har i relasjon til vårt samfunn. Deretter vil jeg si noe om valg av metode.

#### 3.1 Forskningens sentrale oppgaver.

Et karakteristisk trekk ved forskning innen pedagogisk idehistorie, skole og handikaphistorie er å få innsikt i hvilke tanker og forståelse som skolen bygger på og avdekke hvilke utviklingslinjer som har satt sitt preg på skolen. Dette kan knyttes til en humanistisk forskningstradisjon som har vært en basismetode for fag som teologi, jus og historie.

En sentral oppgave for forskningen er at den skal være utforskende og analytisk. Det betyr at forskningen har en viktig rolle i samfunnet og for sentrale arenaer som oppvekst, omsorg og læring. Forskingen må være granskende både på individnivå og i forhold til de instanser og institusjoner som er der for å gi en god oppvekst, en god omsorg og en god læring (Befring, 2007). Det finnes i dag en del forskning som sier noe om at det er mange ungdommer som slutter i videregående opplæring. Dette datamaterialet indikerer sammenheng mellom frafall og faktorer som skoleprestasjoner, kjønn og sosial klasse. Det er også godt dokumentert at innvandrerungdom, særlig innvandrer gutter, har større frafall enn etnisk norsk ungdom (Hernes, 2010). Mye av forskningen er basert på spørreskjema og halvårslige registerskjema, eksamenskarakterer og vitnemålsopplysninger. På bakgrunn av dette ønsket jeg å se på hva

---

ungdommene selv sier om hvorfor de sluttet på videregående, i et forsøk på å videreutvikle og utforske andre sider av frafallet i videregående. Ved å få ungdommer i tale ønsket jeg å få frem stemmen bak disse tallene. Kanskje disse stemmene kunne gi meg et bilde av frafallet som ikke tidligere har kommet frem. Det samme gjelder intervjuene med fagpersoner tilknyttet videregående skole. Deres erfaringer kan kanskje utdype funn fra de kvantitative undersøkelsene som preger bildet av frafallet. Slik forsøker jeg å ivareta forskningens utdypende funksjon.

En annen oppgave for forskningen er at den skal være kritisk. Forskingen har som oppgave å stille kritiske spørsmål ved faglig praksis, og den skal problematisere premissene og forståelsen som den faglige praksisen baseres på (Befring, 2007). Det kan da være relevant å stille spørsmål ved hvorvidt den videregående opplæringen i Norge oppfyller sine intensjoner når det er slik at så mange som faller ut, eller ikke består eksamen etter 5 år.

Det har vært viktig for meg å være kritisk i denne avhandlingen i den forstand at jeg setter spørsmålstegn ved at forklaringene på at så mange faller ut av den videregående opplæringen primært er rettet mot elevene og deres bakgrunn. Jeg mener at det er behov for også å fokusere på forhold i den videregående skolen, og at frafallsbildet trolig kan nyanseres gjennom å snakke med ungdommer som har sluttet og de som jobber med videregående opplæring. Den begrensningen som ligger i et så lite utvalg informanter som jeg har, kommer jeg til i metodekritikken avslutningsvis i dette kapittelet.

En tredje oppgave som er sentral for forskning, er at den er konstruktiv. Dette innebærer først og fremst at den skal bidra til utvikling. Forskingen har fokus på å etterprøve og fornye kunnskap. Når vi så har fått denne kunnskapen, kommer neste steg, å sette den nye kunnskapen ut i praksis. Utvikling vil her si å legge frem nye ideer til å utbedre mangeltilstander og forsøke å løse gamle og nye problemer (Befring, 2007). Forskning skal med andre ord føre til endring. I forbindelse med forskningen som så langt er gjort innen fagområdet frafall i videregående skole, har det blitt satt i gang ulike tiltak. Slikt utviklingsarbeid omfatter strategier for endring der den nye kunnskapen blir implementert i praksis ved innovasjon, reform eller prosjektarbeid. Nye tiltak av ulik karakter blir satt i verk og det følger med en oppfølgende systematisk vurdering. Ved å fremskaffe kvalitative data, håper jeg å kunne formidle ny kunnskap som kan komplettere eksisterende kunnskap og være anvendbar i videregående skole.

## 3.2 Kvalitativ metode

Kvale og Brinkmann (2009) sier at metode betyr den veien du velger for å nå målet. De kvalitative metodene som benyttes innen den kvalitative forskningen må ha en viss prioritering ut fra hvilke tema som blir studert og hvilke problemstillinger det settes fokus på. Kvalitative metoder er et godt redskap når det er personlige eller sensitive emner som berøres, der det er viktig med et tillitsforhold mellom forsker og informant. Disse metodene er også velegnet til å se på noe som det ikke er gjort så mye forskning på fra før. En kvalitativ metode gir rom for fleksibilitet og åpenhet, som vil være nødvendig for mange tema og fagområder. På min vei mot målet om å få noen svar eller noen forklaringsmodeller på hvorfor mange ungdommer slutter på videregående, så fant jeg det naturlig å velge kvalitativ metode. Befring (2007) mener det finnes pedagogiske behov for mer kunnskap om barn og oppvekstmiljø, og den dynamikken som finnes i den relasjonen. Han fremhever at det er et behov for innsikt for å forstå mer av mennesket som aktør i eget liv. Videre mener han at kvalitativ forskning har tilgjengelig mange analysemetoder i forhold til å finne noen svar som kan gi oss mer kunnskap. Skolen er en stor del av et barns, eller en ungdoms, oppvekstmiljø. Det å gå inn i samtaler direkte med ungdommene, med aktørene, om deres syn på den videregående skolen og deres egne valg kan være med på å gi noen svar og forhåpentligvis noe mer kunnskap som vil være viktig. Tilsvarende vil det å intervju fagpersoner som jobber med frafallsproblematikk gi et bredere bilde av tematikken.

Befring (2007) understreker at den kvalitative forskningen gir mange muligheter i forhold til å generere valide data og utvikle fruktbare analysemetoder. En kvalitativ tilnærming er spesiell ved at den har mange analysemetoder og et datamateriale som ofte er basert på en verbal fremstilling i muntlig eller skriftlig form. Kvalitativ metode er en metode som er dynamisk, intuitiv og som også gir rom for improvisasjon. Det blir viktig for meg å bruke forståelsen, forståelse for de fenomener samtalen kan avdekke, og at denne forståelsen er tuftet på en god deskriptiv forståelse.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan den kvalitative forskningen kjennetegnes ved verddivurderinger, og at forskningen står i skarp kontrast til kvantitativ forskning som i hovedsak vektlegger målinger og analyser av kausale sammenhenger mellom variabler for å finne den objektive kunnskapen. Jeg tenker at det er interessant og utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik aktørene selv opplever det. Målet med undersøkelsen er å få en forståelse av

---

hvordan ungdommer og fagpersoner opplever, oppfatter og forstår sin hverdag i skolen. Den kvalitative tilnærmingen åpner for en mer mellommenneskelig forståelse av fenomenet frafall i videregående der vektingen vil være på den enkeltes selvforståelse, mening, holdning, følelse og opplevelse. Sentralt innenfor en slik tilnærming er hermeneutikk og fenomenologi.

### 3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Den humanistiske tradisjonen er nært beslektet med begrepet hermeneutikk og den kvalitative tilnærmingen blir ofte referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier.

Fenomenologiens perspektiv i dette er aktørperspektivet, forskningen setter fokus på enkeltindividets opplevelser og enkeltindividets tolkninger av sin situasjon og sitt eget liv.

Hermeneutikk handler om å tolke det aktøren sier inn i en mer teoretisk ramme, den kan se om det er et samsvar mellom liv og lære (Befring, 2007).

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekst, og den har utspring i humanistiske fag. Sentrale begreper i hermeneutikken er forståelse, mening og refleksjon. I hermeneutikken er en vesentlig premiss at de "fakta" vi observerer ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomenene, de er ikke et godt nok kunnskapsgrunnlag. Derfor blir det behov for en fortolkningsprosess for å få en helhetsforståelse. Alt som finnes i forskningsfeltet er heller ikke tilgjengelig for observasjon og empirisk analyse slik hermeneutikken ser det. Denne metoden er først og fremst en systematisk metode som søker etter den indre og helhetlige forståelsen. Det krever at vi vet hva vi tolker ut fra, og det blir en utfordring å forstå det vi tolker uten å glemme konteksten det står i.

Hermeneutikk blir en hypotetisk-deduktiv metode som vi kan benytte oss av i arbeide med tekster eller andre meningsbærende data (Befring, 2007).

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl omkring 1900. I den kvalitative forskningen er fenomenologi et begrep som handler om en interesse for å forstå ulike fenomener av sosial karakter sett fra aktørens synsvinkel og betraktninger. Fenomenologi er i denne sammenheng en måte å komme inn i informantenes verden på og forsøke å forstå deres virkelighet slik de oppfatter den. (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomener i informantenes daglige livsverden er av betydning for det kvalitative forskningsintervjuet, og kan si noe om hvordan informantene opplever sitt liv i skolen. Når vi så skal tolke og analysere det som

---

kommer frem av fenomener i det kvalitative intervjuet, så er en vanlig kritikk at ulike fortolkere kan finne ulike meninger i samme sitat og samme intervju. Kvale og Brinkmann hevder at en slik ulik fortolkning ikke forekommer så ofte som noen later til å tro. I en hermeneutisk og postmoderne forståelsesform tillates det et fortolkningsmangfold (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsresultatenes troverdighet og hvordan disse resultatene er overførbare avhenger i stor grad av at kunnskapen forskningen hviler på, gjøres eksplisitt. I denne måten å forske på blir det dermed veldig viktig at den eller de som forsker gjør rede for hvilke fremgangsmåter som blir brukt i innsamlingen av datamaterialet og i analysen og på hvilken måte resultatene tolkes (Thagaard, 2009). Etter at jeg har gjort rede for kjennetegn på det kvalitative forskningsintervjuet vil jeg forsøke å gjøre egen forskningsprosess transparent ved å beskrive de ulike trinnene i prosessen.

### **3.3 Kvalitativt intervju og dets kjennetegn**

Silverman (2006) mener kvalitative metoder er spesielt fruktbare når fenomener som det ikke er lett å få tilgang til skal studeres. Han har laget en inndeling med fire kategorier for kvalitativ metode. Disse kategoriene er: Observasjon, intervju, analyse av foregående tekster og visuelle uttrykksformer, samt analyse av audio og videoopptak.

Ved både observasjon og intervju må forskeren opprette personlig kontakt med informantene, og relasjonen mellom disse blir sentral for hva som kommer ut av materialet (Thagaard, 2007). Det er intervjuet jeg vil ha som min hoved-metode i denne avhandlingen. I intervju kan forskeren få informasjon om menneskers opplevelser og synspunkter, hvordan de forstår sitt eget liv og hvilke erfaringer de har.

Analyse av foregående tekster blir ofte et supplement til observasjon og intervju. Slike tekster kan være læreplaner, offentlige føringer og stortingsmeldinger, det kan også være tidligere forskning som er gjort innen samme tema. I min avhandling vil jeg relatere noe til slike foregående tekster, men det er ikke mitt hovedanliggende i avhandlingen.

---

Videre vil jeg redegjøre for kjennetegn ved det kvalitative intervju, slik Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dem. De omtaler intervjuundersøkelsens syv stadier. Jeg vil kort beskrive stadiene og hvordan disse kravene er ivaretatt i mitt forskningsprosjekt.

### 3.3.1 Valg av tema

Tematisering, slik Kvale og Brinkmann beskriver det, henviser til formuleringen av forskningsspørsmål og den teoretiske avklaringen av det tema som skal undersøkes. Når en skal forberede en undersøkelse som er basert på intervju er hvorfor, hva og hvordan spørsmål sentrale. For det første må formålet med studien, studiens hvorfor, avklares. Deretter må forskeren hente inn forhåndskunnskap om det emnet som skal undersøkes. Dette utgjør studiens hva. Til sist må forskeren sette seg inn i og få kunnskap om ulike metoder, velge en metode, studiens hvordan, på bakgrunn av hvilken metode som er mest hensiktsmessig for å få best mulig svar på det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009).

Temaet for min studie, studiens hva, er frafall i videregående opplæring, med fokus på minoritetspråklige. Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan ungdommene trivdes i sin skolehverdag, hvordan de hadde det både faglig og sosialt på skolen og hva de selv beskriver som grunnene til at de ikke fullførte videregående skole. Jeg er også opptatt av å få vite mer om hva fagpersoner som jobber i videregående skole tenker om grunner til frafallet blant minoritetspråklige elever. Denne interessen er utviklet på grunnlag av tidligere kunnskap om frafall og et ønske om å innhente supplerende kunnskap innenfor dette temaet.

### 3.3.2 Planlegging

Å gjennomføre en studie av dette formatet krever planlegging. I denne fasen av prosjektet legges det planer for hele studieprosessen. Det er mange valg som må tas og disse valgene skal være tuftet på den kunnskap og forståelsen som er innhentet i forkant (Kvale og Brinkmann, 2009). Først er det valg av hovedtema, så må det utarbeides en problemstilling som på best mulig måte spør etter det mest essensielle, det man er ute etter. Dette skal igjen, ved de gode spørsmål til

---

informanten, lede til noen forklaringer og svar på nettopp denne problemstillingen og belyse tema som problemstillingen står i.

Jeg ville i utgangspunktet ha en minoritetspråklig vinkling på denne masteravhandlingen, og det ble raskt klart at jeg ville fokusere på frafall i videregående skole med fokus på denne gruppen elever. Jeg hadde nok et ønske om også å ta med majoritetselevne, for å se om det var noen fellestrekk ved frafall på disse to gruppene. Det ble etter hvert klart at jeg skulle ta for meg kun minoritetsgruppa av ungdom som slutter på videregående. Å komme frem til den endelige problemstillingen, det avgjørende forskningsspørsmålet tok lang tid, denne har også blitt noe endret underveis. Jeg planla først å ha kun ungdommer som hadde sluttet, som mine informanter, og jeg laget intervjuguiden basert på denne vinklingen. Spørsmålene i intervjuguiden ble delt inn i 6 undertema. Først en kort introduksjon, så årsaker og sammenhenger i forhold til frafallet, så trivsel og mestring i videregående. Deretter ønsket jeg å vite noe om bakgrunn og språk og språkkompetanse. Til sist ungdommenes tanker om nåtid og fremtid.

Da intervjuguiden var klar, måtte jeg lage et informasjonsskriv til informantene mine. Det var viktig at dette skrevet var klart og tydelig med et språk som alle mine informanter ville forstå greit. Det ble en del runder med dette skrevet også før det var klart. Det hele skulle da sendes inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn AS) for godkjenning. Når det gjelder selve søknaden til NSD så hadde den klare premisser for hvordan selve intervjuet og alt rundt dette skulle gjøres. Dette var greit, ryddig og nødvendig å følge. Jeg sendte søknaden inn til NSD og fikk svar etter relativt kort tid. Jeg jobbet da med teori knyttet til frafall og teori ut fra tematikken i intervjuguiden. Samtidig startet jeg på prosessen med å finne informanter. Dette tenkte jeg var viktig å ha god tid på siden jeg ble advart om at det kom til å bli vanskelig å få tak i informantene og få dem i tale om denne tematikken. Det viste seg at disse skeptikerne delvis hadde rett, men dette vil jeg komme tilbake til senere i metodekapittelet.

### 3.3.3 Intervju

Jeg har hatt intervjuer gjennom hele prosessen, noen tidlig i prosessen og noen senere. Dette har å gjøre med å få tilgang til informantene. Ved hvert intervju har jeg benyttet intervjuguiden. Denne har vært god i den forstand at jeg har brukt den til å sjekke om jeg har fått svar på alle de

---

undertemaene jeg ønsket, ellers har jeg ikke fulgt guiden slavisk. Det har kommet svar underveis som det har vært naturlig å forfølge, noe som har gjort at jeg også har gått litt utenom spørsmålene i guiden. Selve intervjuene har med utgangspunktet i informantenes ønsker foregått hjemme hos vedkommende, på skolen, på telefon eller på kontoret til fagpersonene i materialet mitt. Ett intervju ble tatt på en telefon med høyttaler. Dette skjedde på mitt eget kontor på jobben. Til disse intervjuene har jeg brukt en liten Sony opptaker som har fungert veldig bra, også intervjuet på telefon. Ved transkriberingen kunne jeg høre hvordan jeg selv måtte endre meg til neste intervju. Dette innebærer at jeg har brukt erfaringen til å videreutvikle meg som intervjuer.

### 3.3.4 Transkribering

Transkribering er å gjøre om den muntlige samtalen om til en skriftlig tekst. Det er en prosedyre som er nødvendig for å gjøre samtalene som er foretatt, tilgjengelige for analyse. Materialet må klargjøres (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er noen sentrale forskjeller mellom talespråk og skriftspråk som kan gjøre at det skrevne ord kan svekke den levende muntlige samtalen. En slik oversettelse fra tale til skrift har sine begrensninger, hevder Kvale og Brinkmann (2009). De sier videre at transkriberingen stiller spørsmål ved begrep som validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).

Jeg har etterstrebet å være korrekt i min transkribering av intervjuene, og har skrevet ned alt som ble sagt ned til minste detalj. Intervjuene var klare og tydelige og greie å skrive av. Jeg har skrevet ned det informanten har sagt, selv om det ikke har vært riktig grammatisk. Ved noen anledninger har jeg endret et dialektord til bokmål for å sikre informantene anonymitet. Som jeg har nevnt tidligere så lærte jeg gjennom transkriberingen mye av min egen måte å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål på i de tidlige intervjuene, eller jeg fant ut at jeg burde ha stilt flere oppfølgingsspørsmål. Jeg kan også se at jeg ved noen anledninger har avbrutt informanten ved å være for ivrig på neste spørsmål. Dette har vært god læring til forbedring før neste intervju. Slik har transkriberingen også fungert som en kvalitetssikring med tanke på den fortsatte intervjuingen.



### 3.3.5 Analysering

I den kvalitative analysen letes det etter både særtrekk og sentrale fellestrekk. Det letes etter fellestrekk ved de historiene som blir fortalt og det letes etter enkeltepisoder som er spesielle og som kan forstås på ulike måter. Den deskriptive forståelsen gir et mest mulig eksakt bilde av det som kommer frem gjennom intervju, dokumenter eller observasjon. Denne forståelsen er mulig å etterprøve mot datamaterialet som foreligger. Tolkingsforståelse gir forskeren mulighet til å få innsikt ved å leve seg inn i de erfaringer, opplevelser og holdninger som informantene gir uttrykk for gjennom intervjuene. Dette kan tolkes opp mot informanten og opp mot andre fagfolk, og kalles respondentvalidering. Til slutt er det teoretisk forståelse. Denne forståelsen gir forskeren mulighet til knytte det som kommer frem i intervju og observasjon opp mot teori innen det fagfeltet som blir studert (Befring, 2007). Kvale og Brinkmann (2009) mener at ansvaret for hvordan en tolker det som kommer frem ligger hos forskeren.

Det finnes m.a.o ulike måter å gjennomføre en kvalitativ analyse på. Det viktigste er imidlertid å være tro mot sentrale funn i materialet. Her gjelder det å gjenfortelle samtale med informantene på en god måte og underbygge det man skriver med sitat som har kommet frem gjennom intervjuene. Det som ellers må gjøres, og som kan være en utfordring, er å gjøre ulike innholds analytiske tolkninger og vurderinger av det som kommer frem. Det er viktig at den som forsker klarer å bringe inn en helhetsforståelse og sette informasjonene inn i en større sammenheng. Den siste delen av analysen skal være en intensiv dybdeorientering med vekt på meningsinnhold. I denne delen kan det utvikles nye begrep og teorier som kan føre til typologier som er karakteristisk. En annen viktig del av analysen er å klare å avdekke mønster i det materialet som er tilgjengelig, som igjen kan føre til ny innsikt.

Analyseprosessen min startet fra første intervju og utviklet seg videre gjennom transkriberingen og etterarbeidet til den. Da alle intervjuene var ferdig transkribert, samlet jeg svarene etter hovedtemaene i intervjuguiden. Dette for å bestrebe en klar og ryddig analyseprosess, der jeg analyserte et fenomen eller funn ferdig før jeg gikk videre til neste fenomen/funn. Det var også viktig at teoridelen min fulgte rekkefølgen på undertemaene/kategoriene i intervjuguiden. I analysedelen endret jeg noe på denne rekkefølge, for på best måte gi svar på problemstillingen. Med utgangspunkt i hovedkategoriene fra guiden, ble materialet inndelt i underkategorier som springer ut av datamaterialet. Jeg har følgende slike kategorier i empirikapittelet: "Betraktninger

---

rundt frafallet, “Et godt skoleliv”, “Selvoppfatning, motivasjon og mestring”, “Livet her og nå, og veien videre” og “Har vi en skole for alle”.

### 3.3.6 Verifisering

I vitenskapelig forskning er det avgjørende at det legges stor vekt på funnenes generaliserbarhet, og om det arbeidet som er utført er gyldig(valid) og pålitelig (reliabel). Reliabiliteten kan være truet, som Kvale og Brinkmann (2009) påpeker, ved at opptaket som er gjort er utydelig slik at det blir opp til forskeren å tolke hva som blir sagt. Påliteligheten kan også trues ved min tolkning av det som blir sagt. Denne tolkningen kan styres av min forkunnskap, mine holdninger og mine erfaringer. Jeg kan høre andre ting enn andre ut av samme uttalelse. Dette er det viktig å være klar over og bevisst på. Jeg mener selv jeg har vært bevisst på dette, men det er selvsagt viktig å sette spørsmål ved det.

Kravet om reliabilitet er ofte knyttet til resultatlikhet, altså om man ved å gjennomføre en undersøkelse en gang til får samme resultat. Innenfor kvalitativ forskning må dette kravet ivaretas på en annen måte. Man kan ikke forvente at et intervju som er gjennomført på et tidspunkt, vil gi samme resultat hvis en annen forsker gjennomfører det med samme intervjuguide som utgangspunkt på et annet tidspunkt. Kravet om reliabilitet, om undersøkelsen er pålitelig, må snarere ivaretas gjennom transparens og intersubjektivitet. I min studie handler det om å beskrive forskningsprosessens ulike deler, beskrive utvalg og spørsmål som er stilt, begrunne valg som er tatt, diskutere aktuelle sitater og sette dem i sammenheng osv. Slik kan andre få innblikk i studiens design og gjennomføring og på den måten også kunne vurdere om studien er pålitelig.

Når det gjelder validiteten til avhandlingen så handler den om hvorvidt jeg som forsker har klart å undersøke det jeg hadde som mål å undersøke. Har jeg klart å få noen svar på min problemstilling?

Jeg mener at det ferdige resultatet er et svar på det jeg søkte. Jeg må imidlertid si at jeg har hatt noen “sidesprang” i prosessen. Det handler i stor grad om ting som kom opp underveis, som jeg

syntes var interessante, men som allikevel var utenfor oppgavens rammer. Her vil jeg si at veileder var den beste til å veilede meg inn igjen på rett spor, til en avhandling som tilfredsstillende kravet om validitet.

### 3.3.7 Rapportering

Rapporteringen i en vitenskapelig avhandling er slik jeg forstår Kvale og Brinkmann (2009) en stor og viktig del ved selve formidlingen av undersøkelsen. Forskerens evne til å klare å formidle, til å kommunisere ut til leseren det han har funnet er avgjørende. Forskeren, altså meg, kan ved skrivestil og andre litterære virkemidler føre leseren inn i ungdommenes og fagpersonenes livsverden. Det blir viktig å klare å lage en sosial konstruksjon basert på min egen tolkning og informantenes tolkninger. Disse tolkningene skal jeg, sammen med teori, drøfte på en måte som får leseren til å fortsette å lese.

Videre i dette metodekapittelet vil jeg si noe om hvilke krav en slik avhandling setter til etikk. Det må være nøyaktighet i mitt arbeide, kun det informanten faktisk sier skal frem. Jeg må ivareta en god tolkningsforståelse, jeg må tolke dette opp mot noe, ikke tolke ut fra mitt eget hode. Veileder har vært en veldig god sparringspartner her. Å knytte det hele opp mot en teoretisk forståelse, teori og tidligere forskning på området, kan gi noen svar og muligens en ny innsikt.

Som jeg har nevnt tidligere var det noen som advarte meg om at det kom til å bli vanskelig å få denne ungdommen i tale, og at jeg ville få vanskeligheter med å skaffe informanter. Det viste seg at disse som advarte meg hadde rett, det ble vanskelig. Jakten på informanter er så sentral i forhold til å få studien i havn, at den blir derfor videre beskrevet. Jeg vil også si noe om det endelige utvalget mitt.

## 3.4 Jakten på informantene

Jeg henvendte meg i utgangspunktet til ulike videregående skoler og til oppfølgingstjenesten for å diskutere mulighetene for at de kunne formidle informasjon om mitt prosjekt til

minoritetsspråklige elever som har falt ut av den videregående skole. Jeg var forberedt på at det ville ta tid å få tak i informantene, men jeg stusser likevel over at det ble så vanskelig å få tak i informanter via de videregående skolene og via instanser som møter dem som har sluttet. Da jeg ba om at aktuelle informanter kunne kontaktes og gis informasjon om min studie, slik at de kunne ta stilling til om de ønsket å delta, fikk jeg gjennomgående til svar at det var vanskelig å få tak i disse elevene. Det ble i stor grad henvist til taushetsplikten, og det ble også sagt at det ikke var et godt system som sa helt klart at dette var en elev som var minoritetsspråklig. Man kunne anta at en elev var minoritetsspråklig på bakgrunn av navn, men dette gikk ikke klart frem når det gjaldt de elevene som hadde sluttet. Jeg sendte mitt informasjonsbrev ut til mellom 15 og 20 personer med spørsmål om de kunne være behjelpelige med å finne informanter til denne avhandlingen. Det var veldig liten respons. Det kan være ulike grunner til det. Det kan ha noe med manglende interesse for å finne ut noe om de minoritetsspråkliges frafall spesielt, det er mulig at dette ikke blir sett på som en interessant vinkling mht. frafallet. Det kan handle om at slikt arbeid tar tid, tid som ikke finnes i en ellers travel arbeidsdag. Men det kan også handle om disse elevene faller mellom ulike stoler, og at det er litt uklart hvem som følger dem opp og har ansvar for dem etter at de har sluttet i videregående skole. Erfaringen min med stadig å bli henvist videre til nye fagfolk, til andre instanser og erfaringen med at dette er en gruppe det er vanskelig å fange opp, etterlater et spørsmål om disse elevene “blir borte” i systemene.

Jeg fikk kontakt med disse ungdommene gjennom personer som er tilknyttet det flerkulturelle fagfeltet. Disse satte meg i kontakt med noen, som igjen kunne sette meg i kontakt med andre. Jeg har da benyttet meg av snøballmetoden. Denne metoden går ut på at når en har kontakt med en informant, så kan denne henvise til andre aktuelle personer som kan være informanter. En slik metode gjør forskning mulig innenfor et område der det kan vise seg å være utfordrende å rekruttere informanter (Thagaard, 2009). Jeg var avhengig av enkeltpersoner som var villige til å være døråpnere og måtte velge ulike synsvinkler for å få tak i ungdomsinformantene. I mitt endelige utvalg inngår det 4 minoritetsspråklige ungdommer som har falt ut av videregående skole.

Fordi det var vanskelig å få tak i ungdommer som ville la seg intervju, valgte jeg også å bruke fagpersoner som informanter, i tillegg til elever som hadde sluttet. Med fagpersoner mener jeg personer som arbeider i det videregående skolesystemet, både som lærere, rådgivere, i oppfølgingstjenesten og administrativt. Årsaken til at jeg valgte denne løsningen var at det tok

uhensiktsmessig mye tid å finne ungdomsinformanter. En annen årsak var at det ville være interessant og også få fagpersonenes vinkling og mening om hvorfor elevene sluttet på videregående skole. Tanken var at fagpersonene kunne se ting fra skolens og systemets side og derfor kanskje kunne gi noen andre og interessante betraktninger om problematikken. Derfor landet jeg på å trekke inn både ungdommer og fagpersoner. I ettertid ser jeg et slikt sammensatt utvalg som en styrke for avhandlingen. Jeg har med denne vinklingen mulighet til å drøfte flere perspektiver ved frafallet, knyttet opp mot teori og tidligere forskning. I utvalget inngår det i tillegg til de fire ungdommene også fire fagpersoner. Ungdommene i utvalget mitt er fra både studiespesialiserende retninger og yrkesfagretningene innen videregående opplæring.

## 3.5 God forskningsskikk

### 3.5.1 Etske valg undervegs

All vitenskapelig virksomhet krever etiske retningslinjer. Dette gjelder kvalitative prosjekter som andre prosjekter. Det finnes normer for vitenskapelig redelighet og disse er klart presentert i en innstilling fra NESH som heter "De nasjonale forskningsetiske komiteer" (Thagaard, 2009). Et viktig prinsipp i all forskning er og ikke plagiere andres tekster, å plagiere kan sammenliknes med å stjele. Derfor er det viktig å oppgi kildene sine der det er hentet ideer eller sitater fra andre. Norge fikk en lov om personregister i 1978. Denne gir normer og regler som skal følges i forbindelse med m.a. forskning for å sørge for at informanternes personlige integritet blir ivarettatt. Her er det stilt krav om informert samtykke. Dette samtykket er slik; "Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang kun etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltagelse, uten at dette får konsekvenser for dem" (NESH 2006:13).

Det blir også stilt krav om anonymisering, det skal ikke være mulig å kjenne igjen personer ut fra måten forskeren legger det frem på. Det skal være konfidensielt.

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt.

Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på.

Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn

---

eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (NESH 2006:18)

Dette er grunnleggende krav som må være oppfylt og som enhver som gjør et vitenskapelig arbeid må sørge for å oppfylle. Dette har jeg så langt jeg kan se sørget for å oppfylle i denne prosessen med avhandlingen min. Prinsippet om å være redelig kan omfatte mye av den gode forskningsetikken, forskningen må være til å stole på. Du må til enhver tid være i stand til å gjennomføre prosessen med det du skal studere med validitet og kvalitet. Det å være redelig i denne sammenhengen betyr at jeg klarer å henwise pålitelig og fullverdig. Det er viktig å ha et etisk sinnelag og et etisk pliktprinsipp som gjør seg gjeldende i god forskningsskikk og gode forskningsetiske grunnholdninger (Befring, 2007).

Som forsker er mange ting som en må ta en bevisst stilling til, og det kan komme nye utfordringer i løpet av forskningsprosessen. Du må sørge for å hindre personlige krenkelser, vern om privatlivet, interessekonflikter eller risiko for stigmatisering. I min avhandling som gjelder ungdommer med minoritetsbakgrunn var det viktig at samtykkeerklæringen var på et enkelt og tydelig norsk, siden mine informanter hadde norsk som sitt andrespråk. På den måten sikret jeg at de forsto det de skrev under på. Jeg har også informanter som er over 18 år slik at de kunne skrive under selv på om de ønsket å være med i undersøkelsen, uten samtykke fra foresatte.

Da jeg startet med denne avhandlingen, var det også en del andre ting jeg også måtte være bevisst på, som kanskje ikke er like aktuelt for alle. Jeg startet på dette studiet av interesse for dette fagfeltet. Min interesse er der både fordi jeg jobber innen dette fagfeltet til daglig, og fordi jeg finner fagfeltet generelt interessant. Jeg har i stor grad hatt mitt yrkesaktive liv som lærer i barneskolen, men i arbeidet med minoritetsspråklige elever har jeg kommet mer og mer inn i ungdomskolen og overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. Jeg har sett utfordringer knyttet til å finne ut hva som er det beste videregående tilbudet til denne elevgruppen, utfordringer knyttet til språket, til karakterene, til egen og foreldrenes norskkompetanse. Jeg har også snakket med mange elever som sliter på videregående og synes det er vanskelig. Siden jeg jobber i fagfeltet til daglig og ser ting som kan være kritikkverdige innen skolen, blir det særlig viktig for meg i denne avhandlingen og ikke bruke min bakgrunnskunnskap negativt. Med det mener jeg at jeg ikke må være forutinntatt eller ikke tolke

---

noe som ikke sies. Det blir viktig for meg og ikke overtolke eller tolke videre på bakgrunn av andre ting jeg vet, men som faktisk ikke sies av informantene. Jeg må holde meg eksakt til det informantene sier. Dette ser jeg på som en utfordring for meg i denne avhandlingen, noe jeg må være bevisst på for å ivareta vitenskapsteoretiske og etiske krav.

### 3.5.2 Metodekritiske betraktninger

Kritikken mot å basere avhandlingen på å snakke med ungdommene er at dette blir ungdommenes subjektive oppfatning og mening om skolen. Jeg mener at det likevel er interessant for temaet frafall i videregående skole å få kunnskap om hva ungdommer som har sluttet, selv sier om sine erfaringer med skolen og mulige grunner til at de sluttet. Slik kunnskap kan, sammen med tidligere forskning basert på diverse datamateriale, løfte kunnskapen om frafallet et steg videre, slik at man har bedre grunnlag for å sette inn tiltak som virker. Ungdommene kan si noe om systemet videregående, lærerne på videregående, språk og språkopplæring, hjelpen og tiltakene som ble satt inn og om hjelpen de fikk hjemme. Jeg vil også gi en stemme til et knippe fagpersoner også i denne avhandlingen, da jeg mener det er interessant å se om elever og fagpersoner ser ting likt eller veldig ulikt med tanke på frafallet.

Mitt utvalg på 8 informanter er for lite til å generalisere på bakgrunn av funn. Det kan også være slik at noen av mine intervju ikke ga de utfyllende svarene som var ønsket. Det kan være flere grunner til dette, det som kan påpekes er tendensen jeg som intervjuer har hatt til å avbryte i intervjuene, og ikke har vært erfaren nok til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det kan også være slik at mine ungdomsinformanter, på grunn av mangelfullt språk, kan ha hatt vanskeligheter med lange og utfyllende svar. Et annet aspekt er at spørsmålene i intervjuguiden kan ha vært slik at de i for stor grad innbyr til korte svar, og at jeg som intervjuerperson skulle fokusert mer på å få frem den enkeltes fortelling.

Det har vært viktig for meg å være kritisk i denne avhandlingen, kritisk til at så mange faller ut av den videregående opplæringen, men også kritisk til svakhetene ved å legge kun et lite antall ungdommer, og fagpersoners, subjektive meninger til grunn for å analysere frafallet. Denne avhandlingen må derfor ses på som et lite supplement til den forskningen og kunnskapen som allerede er gjort vedrørende frafall i videregående.

I dette kapitlet har jeg beskrevet prosessen i min avhandling, der jeg har redegjort for de valg av metoder som er brukt i avhandlingen. Gjennom denne redegjøringen har jeg forsøkt å få frem sentrale deler av min egen forskningsprosess slik at arbeidet gjøres transparent. I neste kapittel skal jeg presentere funn fra egen studie og diskutere dem opp mot allerede beskrevet teori.



---

## 4 ÅRSAKER TIL FRAFALLET

Forskning viser at elever med minoritetsbakgrunn, barn av innvandrere, eller de som selv har innvandret, har større sannsynlighet for å falle ut av videregående opplæring enn majoritetsungdom (Markussen m.fl. 2006, Lødding 2009). I dette kapittelet vil jeg se på hva informantene sier om frafall i videregående skole. Ungdommene selv har noen betraktninger rundt hvorfor de sluttet, og fagpersoner med nær tilknytning til videregående skole, har sine betraktninger om frafallet. Ungdommene vil i tillegg si noe om hvordan deres nåværende situasjon er og hvordan de ser på sin egen fremtid. Det jeg ser gjennom materialet mitt, er at det er individuelle grunner til at de sluttet, men det finnes likevel fellestrekk ved historiene de forteller.

Drøftingen innen hvert tema vil underbygges av beskrivelser fra det som kommer frem i undersøkelsen, sitater fra informantene og teori på området.

### 4.1 Betraktninger rundt frafallet

Det å slutte på skole kan i seg selv være et nederlag. Vi ønsker å lykkes i det vi driver med, og ungdom er ikke i en annerledes situasjon. Når de likevel velger å slutte, så er mitt inntrykk gjennom min undersøkelse at dette er noe de ikke tar lett på. Nå vil jeg gi noen korte betraktninger som ungdommene selv kom med angående hvorfor de sluttet. En av ungdommene forteller: “Jeg har aldri egentlig tenkt sånn konkret hvorfor jeg slutta. Folk pleier å spørre meg egentlig hvorfor jeg slutta, men jeg svarer alltid ”jeg vet ikke”. Så, men jeg slutta egentlig på grunn av jeg klarte bare ikke. Det var vanskelig syns jeg”.

To andre ungdommer i utvalget mitt, beskriver stryk i et eller flere fag som årsak til at de sluttet. Ingen av disse to hadde tenkt å slutte. De hadde begge et ønske om å gå videre, men fordi de hadde strøket, kom de ikke inn på andre året. Den ene av disse to søkte Vg.1 om igjen, denne gang på en ny linje. Eleven kom inn men var på ferie da svarfristen gikk ut. Fordi inntakskontoret ikke fikk tak i henne ble hennes plass besatt av en annen. Hun forteller:

---

Jeg hadde strøket i ett fag, og så skulle jeg ta sånn eksamen og sånn. Igjen, sånn privatisk eller hva det kaller det for. Men jeg gjorde ikke det. Og så tenkte jeg at jeg tar første året om igjen liksom. For da blir det bedre liksom, jeg får en bedre karakter. Og så søkte jeg på det, og så var jeg i utlandet. Sånn ferien, med mamma og sånn. Og så hadde jeg fått plassen liksom, men jeg måtte svare ja til plassen. Og da svarte ikke jeg, så jeg mista plassen. Så enkelt og så dumt liksom (...) De har jo sendt brev, da bodde jeg hos mamma (...) De hadde sendt brev hjem og sånt, og så ringte de meg, og sa at de hadde prøvd å ta tak i meg og sånn (...) Og jeg hadde fått skoleplass egentlig men jeg hadde ikke svart noe og så sa de at jeg har mista den plassen. Da var det noen andre som stod på venteliste, og de tok plassen min. Og da snakka jeg med de på Nav.

Den tredje har dette å si: “Det som skjedde er at jeg kom ikke inn i andre året. Så tok jeg friår siden jeg ikke inn kom i 2 året og så jeg gikk på NAV og fått meg litt hjelp fra de”.

Den fjerde av ungdommene i utvalget mente at det var ting utenfor skolen, av kriminell karakter som han ikke ønsket å fortelle så mye om, annet enn at dette var den årsaken han oppga i forhold til sluttinga.

Fordi jeg gjorde dumme ting som jeg har gjort opp nå (...) Det var ikke så lenge, for jeg måtte slutte, hadde litt problemer og sånn (...) Da hadde jeg ikke tid til lekser, venner eller noe sånt så jeg valgte å slutte og så kunne jeg gjøre opp det faget, og på kvelden jobba jeg for å tjene penger. Det var bare det egentlig, hver dag i ett år.

Noen av de variablene som har kommet frem gjennom tidligere forskning på temaet frafall i videregående skole samsvarer med hva ungdommene i min studie trekker frem. Forskningen viser at mange av dem som faller ut av videregående opplæring har dårlige karakterer fra ungdomskolen, de har valgt feil, de har mye fravær, de får ikke bestått i ett eller flere fag. Forskning som refererer til slike årsaker er rapporten Bortvalg og kompetanse (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008), Sluttere, slitere og sertifiserte (Lødding, 2009) og Gudmund Hernes refererer til dette i sin rapport Gull av gråstein (Hernes, 2010). Mine ungdomsinformanter forteller, slik jeg forstår det, gjennomgående om mangel på mestring som årsak til at de sluttet. En av dem sier han synes det var vanskelig, to strøk i ett eller flere fag, den siste oppgir at han hadde gjort dumme ting og var involvert i kriminalitet. Han oppgir dermed ikke mangel på mestring i forhold til skolen, men det å havne på kant med loven kan også forstås som mangel på mestring. Det livet han hadde ført hadde skapt uroligheter for han, og konsekvensen ble at han sluttet skolen. Det er ingen av ungdomsinformantene mine hadde et

---

ønske om å slutte, det var omstendigheter rundt som gjorde at de sluttet. Disse omstendighetene var at en av dem opplevde videregående som vanskelig, to refererte til stryk og at de ikke kom inn i Vg2. Den ene av disse søkte Vg1 om igjen, kom inn, men svarte ikke innen fristen og mistet plassen. Den siste informant sluttet i oktober, etter kun to måneder på videregående. Den mangelen på mestring som informantene beskriver, vil jeg videre omtale i neste underkapittel.

Fagpersonsinformantene på sin side forteller om et høyt fravær som årsak til at mange slutter i videregående skole. Slik noen av dem beskriver det så er fravær det første tegnet på at noe er galt. Det kommer også frem at mange gjør feilvalg og at dette er en årsak som kan skape liten motivasjon, og senere slutting. Rus kan også være årsak til at noen slutter. Den ene forteller:

De møter ikke opp. De har kjempefravær. Det er noen som slutter på grunn av sykdom. Så er det noen som slutter fordi at det er feilvalg, og da er motivasjonen lik null og da velger de å slutte. Og så er det, dessverre, så er det noen som slutter på grunn av rus. De klarer ikke skole og den hverdagen de har.

En annen fagperson legger dette til grunn for at noen slutter:

Jeg tror jeg kan si at det er veldig mange forskjellige grunner til at de slutter, men vi vet jo hvem det er som slutter, så ikke sant. Hva som er utgangspunktet, og det er jo det her med høyt fravær og dårlige karakterer og dårlig støtte hjemmefra og så videre. Som alle vet, det er jo der det ligger.

Denne informanten sier det er mange årsaker til at elever slutter, men han mener at vi vet hvem de er, de som slutter. I utgangspunktet ligger årsaken til at noen slutter i et høyt fravær, dårlige karakterer og mangel på støtte hjemmefra, slik denne informanten beskriver det. Det kan da være relevant å spørre seg om hvorfor mange ungdommer har et høyt fravær og hva er det som gjør at de får dårlige karakterer? Kan skolen gjøre noe for at ungdommene skal oppleve skolen som et godt sted og være, og kan skolen gjøre noe for at elevene skal få bedre karakterer. Denne informanten mener at mange av ungdommene har dårlig støtte hjemmefra. Dette kommer også frem gjennom forskning. Kan det være slik at de også har dårlig støtte fra skolen?

---

En forteller dette om årsaker til at ungdommer med minoritetsbakgrunn slutter:

En ting som jeg har lyst til å si som ikke er noe typisk årsak, som mange tror at er det, det er det med at de har problemer med å tilpasse seg i klassen og sånt noe. Det kan godt hende at de har det men det er veldig sjelden at de sier noe om at det har vært problemet, det å bli inkludert. Men det er liksom sånn mytemessig at mange tenker at det er jo så vanskelig å bli en del av klassemiljøet. Det syns jeg det har vært i liten grad. Hvis de slutter så er det klart at det kan godt være tilpasningsproblemer likevel som gjør at de har faglige utfordringer, som er større hvis en har en språkbarriere i tillegg, og selvfølgelig en annen kultur. Det som jeg syns er typisk er at veldig mange av dem allerede er i gang med en jobb. De har fått seg noe å gjøre, de går ikke ut i det store intet. Så de har en plan, om ikke den er så langsiktig. Veldig mange tenker seg tilbake til skolen. Og så opplever jeg vel også at en del er knytta mot det landet de kommer fra i så stor grad at de tar noen utvida ferier, som blir så store at når de kommer tilbake så er den faglige utfordringa blitt for stor og fraværet tar seg ikke pent ut heller.

Her forteller denne fagpersonen om det han opplever som en myte, at minoritets elever ikke blir inkludert i klassemiljøet. Han mener disse elevene greit kommer inn i et klassemiljø. Han sier likevel at det kan være at de har tilpasningsproblemer som gjør de ikke mestrer de faglige utfordringene. Dette i tillegg til språkvansker og en annen kultur, mener denne informanten kan være en utfordring. Denne informanten beskriver også en annen årsak til at de slutter, og det er at noen får seg jobb, og at det kan gjøre at de slutter. Han sier noen har en kortsiktig jobbplan, for så å vende tilbake til skolen på et senere tidspunkt. I tillegg sier han at mange er nært knyttet til hjemlandet, og drar dit på ferier, disse feriene kan bli så lange at de kan miste mye faglig. På denne måten beskriver han faglige utfordringer og et stort fravær for noen av disse elevene. Markussen presiserer at de minoritetsspråklige elevene har en annen påvirkning og stimulans som kan gjøre at de kan ha et dårligere grunnlag til å mestre kravene i den videregående skolen. (Markussen, 2008). De tilpasningsproblemene som gjør at elevene ikke mestrer de faglige kravene slik denne informanten beskriver, kan bedres med å tilpasse opplæringen for det økende mangfoldet av elever i den videregående skolen. Dette påpekes av både Markussen (2008) og Daae Qvale (2009).

To av fagpersonene beskrev også det de oppfattet som den typiske slutteren. Den ene uttrykker det slik:

---

Den typiske slutteren er jo en gutt som kommer inn i videregående opplæring med lav skolemotivasjon, dårlige karakterer, stort fravær. Dette vet vi noe om. Dårlig støtte hjemmefra, begynner i yrkesfag og henger så vidt med litte grann til å begynne med, men har så mange faglige huller og så videre at det begynner å bli mer og mer fravær. Så egentlig så har de slutta før de begynte. Det er en sånn typisk slutter. Og som på en måte kvalifiserer seg til slutting i løpet av det første halvåret. Så hvis det ikke skjer noe spesielt med han så slutter han. Det er en typisk slutter. Det tror jeg at jeg kan si.

Den andre beskriver den typiske slutteren slik: “Det er en som ikke klarer å møte presis, og ikke har med skolebøker. Det er den uinteresserte eleven rett og slett. Den som ikke har noe interesse, ikke klarer å innordne seg hverdagslivet på en skole”.

Det som blir påpekt, at de kvalifiserer seg for slutting i løpet av første halvåret, de klarer ikke å innordne seg hverdagslivet på en skole og de kommer inn i videregående opplæring med lav skolemotivasjon. Det blir også påpekt her at de får dårlig støtte hjemmefra. Det kan være grunn til å spørre seg om ikke den videregående skolen også har et ansvar her. En skole for alle, har en målsetting om å tilpasse opplæringen etter de evner og forutsetninger enhver elev har.

(Opplæringsloven, 1998). Skolen bør, på bakgrunn av denne målsettingen, være med på å hjelpe til at ungdom ikke kvalifiserer seg for slutting eller at de klarer å innordne seg i hverdagslivet på en skole. Nordahl presiserer at det er viktig at lærere er med på å motvirke dårlige læringserfaringer og gi dem et best mulig grunnlag til å utvikle både den faglige og den sosiale delen. Den enkelte lærer og systemet har stor innflytelse i forhold til hva slags erfaringer og konsekvenser disse elevene skal ta med seg fra skolehverdagen (Nordahl, 2010). Det som Nordahl her sier er viktig å ha med seg videre, hva som skaper en god skolelivskvalitet og en god selvfølelse der motivasjon og mestring skjer når vi nå skal se nærmere på frafallet sett både fra ungdommenes og fagpersonenes ståsted.

Jeg har nå gitt noen korte smakebiter på hva som har kommet frem om frafallet i min undersøkelse. Det er mitt klare inntrykk at det er mange årsaker til frafall, noen av disse årsakene er nøye beskrevet i ulike rapporter som har kommet om frafall i videregående de senere årene, men det er også noen ting ved funnene i mitt utvalg som det ikke står så mye om når det gjelder frafallet. Dette vil jeg si noe om videre i avhandlingen.

## 4.2 Et godt skoleliv?

### 4.2.1 Eleven som aktør i eget liv

Det er foretatt en undersøkelse av om verdier, selvoppfatning og mental helse hos elever i videregående skole. Denne undersøkelsen viste at skolen i stor grad hadde en instrumentell verdi for elevene. Dette betyr at skolen stort sett er et verktøy for videre utdanning og jobb, for noen er den et nødvendig onde. Elevene var slik denne undersøkelsen viser, ikke så opptatt av skolens egenverdi. Dette kom spesielt frem for de svake elevene (Befring og Tangen, 2003).

Ungdommene i min undersøkelse sier at de har likt seg på skolen og ser på skolen som et sted man må være for å få en utdanning, og en del av livet. Noen av mine informanter er imidlertid bekymret for at skolen har tatt for lang tid.

Der har jeg mista også to år. På grunn av engelsken. Jeg skulle egentlig søke allmennfag, jeg ville ikke se på noe annet, jeg ville ikke høre noe annet, bare allmennfag. Og så måtte jeg ta engelsk og da gikk jeg på noe som heter, hva heter det, det var innføringsklassen (...) Så gikk jeg inn der, for å ta sånn karakter liksom. Og når jeg var ferdig med det så sier de ”nei, du skulle ikke ha gått her. Fordi vi gir ikke karakter, vi gir bare deltatt og ikke deltatt (...) Egentlig så var jeg litt usikker på om jeg skulle gå på voksenopplæringa og ta sånn grunnkursgruppe som tar fag for ungdomsskolen på nytt, eller om jeg skulle på innføringsklassen. Og så gikk jeg inn på innføringsklassen for de anbefalte det og det var mange som gikk inn der som hadde samme situasjon som meg liksom. Som hadde mangel i fag og sånt. Men de fleste gikk ut og til videregående liksom, uten meg som måtte til voksenopplæringa. Etter det liksom (...) Ja, og da gikk jeg inn på grunnkurset på voksenopplæringen, og der er det fag for ungdomsskolen på ett år. Som jeg egentlig bare skulle ta engelsk, så tar jeg alle fag for å bedre karakter og sånn. Og når vi skulle søke da, til videregående, så ville jeg egentlig søkte allmenn for det var derfor jeg ville få bedre karakterer.

Denne informanten forteller om en skolegang, etter grunnskolen, som har vært noe kronglete. Fordi informanten ikke hadde fått karakter i engelsk på ungdomsskolen, og ønsket å gå på allmenn (studiespesialiserende), så måtte vedkommende ha engelsk. Hun beskriver ett skoleløp som bærer noe preg av mangelfulle anbefalinger eller en mangelfull kommunikasjon. Dette har ført til at hun opplever at hun har mistet tid. Det er grunn til å tro at dette har gjort noe med hennes skolelivskvalitet. Hun sier videre at hun hadde det bra på skolen, men at de som gikk i samme klasse var yngre enn henne: “Det var bra egentlig, men det var sånn at jeg var eldre enn de som var der, to år. Og så var det litt sånn, jeg vet ikke. Bra, men de var litt små, litt barnslige”.

---

Tangens fire dimensjoner av skolelivskvalitet beskriver i relasjonsdimensjonen viktigheten av å ha et godt sosialt nettverk med gode relasjoner til familie og venner. Hun sier videre at skolelivskvalitet er nært knyttet til begrepet livskvalitet. Livskvalitet er i hvilken grad et menneske opplever seg som lykkelig eller har en god kvalitet over livet sitt (Tangen, 2003). Det min informant beskriver kan virke hemmende på en god livskvalitet, og på skolelivskvaliteten, at hun ikke opplever at klassekameratene er på samme nivå aldersmessig, at hun opplever dem som barnslige.

En annen informant var også opptatt av at han hadde mistet tid i forbindelse med at han startet i en innføringsklasse etter 10.klasse:

Etter 10. Jeg gikk da på innføringsklassen da. Ja, først. Så etter det så gikk jeg Vg1. For meg så syns jeg ikke det var noe, jeg tror ikke at jeg har fått noe hjelp der. Jeg syns at det var litt bortkasta tid egentlig, å gå på innføringsklassen. Fordi jeg føler at jeg ble ikke noe bedre, så hvis jeg kunne tenke meg om ville jeg bare gått Vg1 rett etter 10. jeg syns ikke jeg fått hjelp fra innføringsklassen.

Denne informanten beskriver omtrent det samme som den foregående informanten, at han opplevde at han mistet tid, og han opplevde at noe av skoletida var bortkastet. Denne informanten strøk i fag på Vg1, og tok et friår før han startet på et nytt Vg1. Han forteller også at alder hadde betydning når han startet på Vg1, fordi han nå var mye eldre enn de i klassen sin. Han forteller:

Fordi alle de har på en måte vokset fra meg da. De har jo lærling og de har jobb, og sånn. Så på Vg 1, jeg er 19 år og de andre er 16. Jeg kan ikke henge med noen som er litt mindre enn meg. Det er litt vanskelig med så mye mindre enn meg. Ja, jeg merker det nå, at jeg har brukt lang tid. Jeg må bare få meg jobb.

Ut fra det Tangen beskriver som et innenfraperspektiv, som betyr å lytte til hva elevene sier, så kan det være forhold ved det disse to elevene forteller oss som det kan være verdt å lytte til i forbindelse både med fruktbar veiledning og hvordan det kan oppleves å gå flere år etter de andre (Tangen, 2003). Nordahl fremhever mistilpasning og tilkortkommenhet i skolen som en klar risikofaktor (Nordahl, 2010). Tangen fremhever også bekymringer og lave forventninger til

fremtiden, i forbindelse med negative opplevelser i skolen. Denne utsettelsen av skoleløpet som disse to beskriver har ført til at de er i en situasjon hvor de bare ønsker å bli ferdige. Det kan være negativt med tanke på den samhørigheten og relasjonene til medelever å være eldre enn de andre. Dette kan føre til at de blir alene i skoletiden og at dette ikke gir den grunnstemningen av glede som Tangen (2003) snakker om i forhold til skolelivskvaliteten. Det kan også gå utover selvfølelsen og, for det første, bli vurdert så dårlig i norsk at de ikke kan gå rett inn i videregående men må ta et ekstra år i en innføringsklasse, spesielt hvis de opplever at dette året ikke var slik de hadde forventet seg og at de får overraskelser i forhold til hvilke muligheter de har videre. Dette viser viktigheten av god rådgivning. Det at disse informantene fortsatt er i det videregående systemet viser at de kanskje trengte denne tiden i forhold til språk. Hvis de hadde gått rett over fra ungdomskolen til Vg1 kan det antas at sjansen hadde vært større for at de falt helt ut av videregående. Dette perspektivet kan være vanskelig for elevene selv å se. Det som imidlertid kan være problematisk ved en slik situasjon som disse to elevene forteller om er at elevene kan miste opplevelsen av kontroll av sin egen skolegang, som Tangen (2003) fremhever. De kan føle seg som brikker, som andre flytter på. På grunn av at noen har definert at de har en språkkompetanse som krever et vist skoleløp, så er det også viktig at elevene forstår at de trenger en slik tilpasning, og gjør skolegangen til sin egen.

Situasjonen som ble beskrevet over viser viktigheten av at ungdommer opplever at de er aktører i sitt eget liv. Slik jeg ser det kan det være slik at disse to jeg tidligere beskrev kan ha følt seg mer som brikker som opplevde at andre flyttet dem rundt, enn følelsen av selv å ha kontroll over sin egne skolesituasjon. Det å oppleve å ha kontroll over skolegangen ses på som sentralt i et skolelivsperspektiv (Tangen, 2003). Disse to ungdommene hadde flyttet til Norge i løpet av grunnskoletida, den ene kom hit i 6.klasse og den andre i 5.klasse. Dette forklarer på mange måter behovet for norskopplæring, men det forklarer ikke de utilsiktede konsekvensene.

#### 4.2.2 Et skoleliv med både pluss og minus

Når det gjelder de to andre informantene mine så opplevde ikke de denne “omveien”, de gikk rett fra ungdomsskolen og inn i videregående skole. Den ene av disse kom til Norge som 1,5 åring og har dermed hele skoleløpet sitt fra Norge, den andre kom på samme tid i skoleløpet som de to over, i 6.klasse. Den ene av disse har gjort dumme ting, som nå var gjort opp, og den andre slet



med ting i livet slik at han gikk til psykolog. Begge beskriver et dårlig forhold til foreldre, en av dem mistet også sin mor tidlig. Dette er forhold som virker inn på deres generelle livskvalitet og kan dermed også forringe deres skolelivskvalitet. Det er nærliggende å trekke inn risiko og marginalisering i forbindelse med dette. Barns levekår og livssituasjon virker inn på deres liv, og kan påvirke deres liv som voksne. Frønes og Strømme (2010) fremhever skolen som helt sentral for et barns fremtidige livsløp. Det gjelder hvordan de har det når de går på skolen, i selve skolehverdagen, men også utenforliggende premisser kan virke inn på hvordan ungdommen opplever seg selv, sitt liv og sitt skoleliv. Disse utenforliggende premissene kan være forhold til foreldre, forhold i hjemmet generelt, det kan være forhold av kriminell karakter eller andre ting (Frønes & Strømme, 2010). Begge disse informantene opplever at de trives på skolen med venner, de trives i skolemiljøet. Nordahl beskriver at det finnes ulike strategier for å ha et godt liv på skolen, en av disse strategiene er knyttet til det sosiale. Svakheten med en slik strategi er at den ikke nødvendigvis hjelper på det skolefaglige. Elevene kan oppleve at de har det greit på skolen, men skolen er ikke bare en sosial arena, den er en kunnskapsarena, og de sosiale elevene kan komme til kort her hvis de ikke samtidig mestrer de faglige kravene (Nordahl, 2010). Tangen beskriver også at de å treffe venner betyr mye for elevene, og dersom utbyttet av undervisningen er liten kan samværet med venner være formålet med skolegangen (Tangen, 2003). Den ene av mine informanter opplever at det ikke går så bra på skolen, det faglige er vanskelig og han har mye fravær. Dette er noe av det han sier:

Jeg tror det var litt av hvert egentlig. Det var selvfølgelig mest skolen fordi det gikk jo ikke så veldig bra der. Og når det ikke går så veldig bra på skolen så går det ikke så veldig bra i fritida heller. Så, en lang historie på det. Det er jo masse ting. Det var ikke bare skole jeg gikk på. Jeg gikk til psykolog, og det var mye greier liksom (...) Jeg bodde alene i den tida.

Informanten beskriver seg selv som elev, på denne måten: "Ukonsentrert. Jeg var ganske stille da. Satt bakerst i klassen. Flink i gym. Dårlig i matte. Men, jeg var ganske rolig elev".

Han forteller at han hadde et tidvis dårlig forhold til sin far, som var den eneste omsorgspersonen. På spørsmål om hvordan familien reagerte på at han slutta på skolen sier han:

---

Nei, det var da jeg ikke hadde så veldig mye kontakt med han. Han var ikke, jeg husker den tida der, han var ikke hjemme. Han var ikke, han var utenlands. Søsteren min spurte meg har du slutta, ja, og så sa ho, ”hvorfør det” og så forklarte jeg hvorfor. Men da bare ”that`s it” bare.

Han gikk også til psykolog gjennom flere år. Den andre informantene forteller at han har liten eller ingen kontakt med foreldrene sine, han føler at han er alene og har kun seg selv å støtte seg på. Han forteller at han har bodd litt hjemme, men at han da gikk rett på rommet sitt uten å snakke med noen. Han har heller ikke noe kontakt med sine søsken. Han kom inn i barnevernet og bor i dag på en ungdomsinstitusjon. Han forteller at han må selv ta skylda for det dumme han har gjort og skylder ikke på sine foreldre, han er imidlertid litt bitter på at familien flyttet, og gir mye av flyttinga og det miljøet han da kom inn i skylda for situasjonen han har kommet i. Dette er hva han sier om det:

De var ikke sinna, det var bare skuffa og, men vi har aldri han noen god kontakt, ikke på X heller. Det har vært sånn hele livet, og det har blitt verre nå. Men jeg prøver så godt jeg kan da å ringe, si hei og ta en prat. Jeg står alene, det har blitt en vane. Jeg har bare vært alene i åra her. Det har vært mye problemer og krancling og sånne ting. Jeg føler at det var deres feil at de flytta dit og det forandra meg liksom. For jeg var, jeg var jo englebarn på X , gjorde ikke noe galt og ting og sånn. Og plutselig når jeg kom til XX da begynte det å skje ting. Det kan være problemet.

En av disse informantene hadde samtaler med psykolog gjennom hele den tida vedkommende var elev i videregående, og den andre informantene hadde kommet opp i kriminelle ting. Ny forskning viser at psykiske problemer er den viktigste årsaken til at ungdom slutter på videregående skole. Elevorganisasjonen mener lærere er for lite interessert i elevenes situasjon. I denne forskningen oppgir hele 21 %, hver femte elev som slutter, at psykiske problemer er årsaken til at de slutter. Eifred Markussen, som har gjennomført denne studien sammen med Idunn Seland, er overrasket over dette høye antallet (Fladberg, 2012). Markussen mener at andre aktører, som skolehelsetjenesten og miljøarbeidere bør inn i arbeidet med frafall i videregående skole. Dette er helsesøster Brit Skillebekk enig i. Hun sier at mange elever har en bagasje med seg som skaper utfordringer for dem, og hvis du sliter psykisk og i tillegg ikke har støtte hjemmefra kan de bli vanskelig å prestere både faglig og sosialt (Fladberg, 2012). Denne nye forskningen gjelder alle ungdommer, den er ikke spesifikt rettet mot de minoritetsspråklige. Det kan tenkes at minoritetsspråklige ungdommer i tillegg kan ha andre problemer, knyttet til det å leve i to kulturer, med en forventning om å tilpasse seg begge kulturene.

---

Tormod Øia hevder i NOVA rapport 20:05 “Innvandrerungdom, integrasjon og marginalisering” at det er mange minoritetsspråklige ungdommer som forteller at de har tillit til sine foreldre, likevel oppgir flere minoritetsspråklige ungdommer enn majoritetsungdommer at de har en dårlig kommunikasjon med foreldrene sine. Det er også mange som sier at de forsøker å holde fritida si skjult for foreldrene fordi de opplever at foreldrene uttrykker at de er skuffet over dem. Øia kategoriserer foreldrene inn i tre grupper, de som utøver sosial kontroll, de som ønsker sosial støtte og der det er konflikt. De av ungdommen som i stor grad blir utsatt for sosial kontroll søker oftere ut i samfunnet og til grupperinger (subkulturer), og ønsker i mindre grad å ha noe med foreldrene å gjøre (Øia, 2005).

Øia peker på at mange minoritetsspråklige ungdommer blir påvirket av sine foreldre gjennom primærsosialisingsprosessen. Det er mange av foreldrene som har sitt utgangspunkt i kulturer der kollektiv orientering, eller tankegang, er mer vanlig. Det er likevel en endring på gang i minoritetsungdoms og deres foreldres holdninger til det norske samfunnet. Endringen går i retning av mer aksept for og identifisering med det norske flerkulturelle samfunnet. Botid i landet har betydning i denne sammenheng. Det er likevel veldig mange som synes det er viktig å bevare og leve etter foreldrenes hjemkultur, noe som de også opplever at deres foreldre gjerne vil at de skal (Øia, 2005) Den ene informanten opplever et sprik mellom foreldrenes forventninger og han eget ønske om å være norsk. “Jeg bestemte meg for å bli, klare å lære meg norsk og bli norsk. Og sånn tenkte jeg når jeg var på X. Det fortsatte jeg med på XX. Men foreldrene mine har ikke vært der, de levde i sin kultur, ikke sant”.

Noe av dette som kommer frem gjennom samtalene med informantene kan forstås som faktorer som kan hemme livskvaliteten og skolelivskvaliteten, de lever alle, hver på sin måte, under rammer og vilkår som ikke gir det gode liv gode kår (Tangen, 2003). Hvis en ser på hva Liv Mette Gulbrandsen sier om oppvekst og psykologisk utvikling så kan det sies at mange av disse elevene har andre sosiale og kulturelle kontekster enn de etnisk norske gjennom store deler av oppveksten, og de har andre forventninger hjemmefra som de også må ta hensyn til. Disse elevene lever i brytningspunktet mellom to kulturer, den norske kulturen og familiens kultur (Gulbrandsen, 2009).

I boken “Ungdom på ville veier” av Kokkersvold og Damsgaard (2011) fokuseres det på at det er viktig at ungdom som sliter blir “fanget opp” og “sett”, og at de får den tilpassede opplæringen

de har krav på. Ungdommene i mitt utvalg som refererer til at de, på hver sin måte, hadde sitt å stri med utenfor skolen, var ikke, slik de presenterte det for meg, vanskelige eller hadde negativ adferd på skolen. Men den ene slet faglig, og kunne hatt god nytte av tilbud om samtaler med skolehelsetjenesten og tilpasset opplæring. Den andre sluttet så raskt, at det kunne være vanskelig for skolen å rekke å gi han et tilbud. Forskning viser også at det å bo alene kan være en risikofaktor. Begge disse ungdommene bodde tidvis alene, kanskje uten at skolen visste dette.

Det som ikke er dokumentert gjennom denne undersøkelsen er i hvilken grad lærere og fagpersoner i videregående opplæring har videreutdanning i flerkulturell forståelse eller videreutdanning innen det flerkulturelle feltet, eller at slike tema er oppe i lærerkollegiet i form av kurs som kan gjøre lærere og fagpersoner innen videregående bedre rustet til å møte disse ungdommene og kunne hjelpe dem med det som er utfordrende for dem.

### 4.2.3 Lærernes rolle for skolelivssituasjonen

Nordahl fremhever møtet med læreren som sentral for skolelivskvaliteten. Det er viktig for alle å bli sett, og i skolen er det læreren som skal se og møte eleven. Lærer-elev relasjonen er viktig i den pedagogiske konteksten og læreren er den personen i elevens skoleliv som skal se fag og læring ut fra den enkelte sine forutsetninger. En god relasjon vil gi lærer nyttig kunnskap og videre gi elevene et godt læringsmiljø. Det er når fagstoffet og innholdet i skolen ligger innen for elevenes forståelsesramme at det vil fremme læring, elevenes egenaktivitet vil også bli bedre sier Nordahl. I forbindelse med ungdom som slutter på skolen, og som ikke har et godt forhold til foreldrene, kan forholdet til en lærer være avgjørende, et være – ikke være (Nordahl, 2010). En av mine informanter snakker om en lærer elev relasjon som, utfra beskrivelsen, er et godt eksempel på dette:

Det var en i klassen min eller parallellklassen min som hette. Ja, jeg skal ikke si navnet, men han hadde like mye fravær og like mye, like mye eller like dårlige karakterer som meg da. Kanskje enda verre egentlig. Han fikk faktisk hjelp til å klare å fullføre skolen. Dett var bedre enn det jeg fikk. Og han bestod alt som var. Jeg fikk beskjed at jeg måtte skjerpe meg på grunn av hvis ikke fraværet mitt. Hvis ikke jeg gjorde det så kom jeg til å bli kasta ut liksom. De sa det. Jeg prøvde så godt jeg kunne. Han hadde like mye fravær, han fikk ikke den advarselen der. Jeg skjønnte ikke egentlig hvorfor, jeg har alltid tenkt på hvorfor han. Når jeg møter han nå, hver gang jeg møter han nå så bare sier jeg ”hvorfor fikk du sånn særbehandling liksom”.

Men det var faktisk kontaktlæreren hans som stod på for han. Det husker jeg, hun var ganske. Vi hadde ikke samme kontaktlærer, han gikk i parallellklassen. Han sa det til meg det var hun som gjorde alt for han. Hun snakka med han, hun snakka med ditt og hun snakka med rektoren og fiksa ting for han. Han hadde akkurat, kanskje mer fravær enn meg, og jeg vet han hadde dårligere karakterer enn meg i mange fag. Han var norsk. Jeg fikk inntrykk av at det var ikke foreldre, jeg fikk inntrykk av at, eller jeg vet, at det var læreren hans som stod på for han. Hun hjalp han med alt som var. Jeg tror til og med at hun henta han hjemmefra bare slik at han skulle møte opp på skolen. I alle fall den siste tida fordi han hadde for mye fravær og hvis han ikke kom på skolen så skulle han ble kasta ut. Det var den advarselen jeg også fikk, og jeg møtte opp faktisk like mye på skolen etter det, men ja, men det var egentlig jeg som slutta. Men jeg hadde ikke fått bestått faga uansett.

Dette er et godt eksempel på at læreren har mye å si for skolehverdagen til elevene, men det har også, i dette tilfellet, også stor betydning i en frafallssammenheng. Hvis min informant hadde fått samme "særbehandling" som han kalte det så kunne dette vært det som hadde reddet han fra å slutte. Sett på denne måten blir lærerens rolle avgjørende. Nordahl sier at tilkortkommenhet i skolen er en risikofaktor for mennesker når det gjelder sosial og yrkesmessig utvikling (Nordahl, 2010).

Denne informanten beskriver at han selv hadde et godt forhold til alle lærerne, bortsett fra en, i den tiden han var elev i videregående:

Jeg hadde et godt forhold til alle lærerne. Men unntaket er en lærer, han var faktisk ikke norsk. Han var utlending. Men han var, han sa alltid at han ville mitt beste. Men han kasta meg egentlig, jeg vet ikke hvor mange ganger han kasta meg ut fra klassen. Nei, det var mye greier. Jeg krangla med han i hvert fall en gang i uka. Han sa til meg hele tida, og når jeg møter han nå så ler vi av det, men han sa hele tida at han ville bare mitt beste. Han forklarte meg, han sa hele tida historien hans når han kom til Norge. Han sa til meg "jeg kom med 500 dollar i lomma og se hva jeg har nå. Jeg har hus, bil, jobb. Jeg hadde han i noe som het treningslære. Det er sånn idrettslinjefag, og så hadde jeg han i idrettspsykologi. Men jeg bestod faktisk faget hans.

De tre andre informantene opplever at de hadde et godt forhold til lærerne, men de fortalte ikke noe mer spesifikt om det. Informanten som sluttet, på grunn av det han kalte dumme ting, opplevde at det var kontaktlæreren som var den eneste som prøvde å overtale han til ikke å slutte på skolen. Alle informantene fremstiller en person som de betraktet som viktig i den situasjonen de var kommet. En peker på psykologen og kjæresten sin, en peker på kontaktlæreren og ansatte

---

ved ungdomshjemmet han bor på, en forteller om en ansatt i NAV systemet som har hjulpet veldig mye og den siste på kjæresten. Det kan være grunn til å spørre seg hvor foreldrene kom inn i dette, og hvor skolen var med sin rådgivning og veiledning. Dette gjelder først og fremst på kontaktlærersiden og deretter rådgivningstjenesten på den enkelte skole, i denne frafallssituasjonen? Som det ble påpekt i artikkelen til Fladberg, der Markussen mener at det bør flere aktører inn i skolen, skulle kanskje noen av disse vært henvist videre til helsesøster. Informantene mine kan ikke fortelle om at dette ble gjort.

Det er bare to av fire informanter som sier at de har vært i samtaler med rådgiver på skolen i forbindelsen med at de sluttet. Mitt analysegrunnlag er lite, men hvis mitt analysegrunnlag skulle være representativt for ungdom som slutter, så er det halvparten av de som faller ut av den videregående skolen som ikke kan gi eksempler på at en rådgiver har kontaktet dem i forbindelse med frafallet, og det er kun en av dem som opplevde, slik det fremkommer, at kontaktlærer eller lærere generelt gjorde noe spesielt som kunne hindret frafallet.

Informanten som sluttet tidlig forteller at læreren hans hadde vært veldig opptatt av at han ville slutte på skolen, og at læreren prøvde å få han fra det. Det er tydelig at det har foregått samtaler mellom lærer og elev her som eleven husker, og har satt pris på. Samtalene har ikke ført frem, men de har fått en felles forståelse for situasjonen. Ungdommen har blitt sett av læreren, noe han opplevde viktig. "Ja, læreren var veldig, veldig gira på hvorfor jeg skulle slutte og det var ikke bra for meg, og jeg måtte fortsett med skolen og sånn. Men altså, jeg sa det til han og han skjønte".

I dette tilfellet kan en si at læreren gjorde noe for å hindre frafallet. En kan likevel spørre seg om det kunne vært gjort mer, i form av at rådgiver, sosiallærer eller andre kunne jobbet med denne saken for eleven, slik at eleven kunne fortsatt på skolen.

Det er kontrast mellom hva ungdommene forteller og hva fagpersonene i mitt utvalg sier om lærerens og rådgiverens rolle i forbindelse med skolen generelt, og frafallet spesielt. Fagpersonene beskriver en situasjon der hjelp og rådgivning for elever som sliter faglig, eller

---

viser en typisk sluttadferd, virker som selvfølgelig. En av faginformantene sier også at skolen har mye å gå på i forbindelse med dette, alt er ikke ideelt:

Jeg tror jeg aldri har hørt om noen som sitter der og aldri har hatt fravær og gode karakterer, og så bare forsvinner de sånn, uten at noen vet noen ting. Det er ikke sånn altså, de gir klare tegn, de gir signaler som de voksne må ta, og så videre. Så det er jo prosedyren. Fravær er en bit av det, det kan jo være uønsket adferd, eller at en er på skolen men at karakternivået går ned, att en ikke leverer inn, at en ikke gjør lekser. Det er jo mange sånne tegn. En lærer ser jo det i en klasse, når ting begynner å skje, når ting endrer seg. Men nå snakker jeg ideelt, det er jo, vi har mye å gå på der altså. Slik ideelt sett som skal skje er jo det at kontaktlæreren, hos oss også, har jo den viktigste oppgava. Med å ta signaler fra eleven, følge opp fravær, det begynner jo ofte med fravær, og ta det opp og sjekke ut og ta samtaler med hjemmet og ikke minst bruke alle de gode hjelperne vi har i skolen, som er jo ganske mange egentlig. Så avhengig av hva saken er, må man da ta kontakt med leder for tilrettelagt opplæring, hvis det er der det ligger. Sos. ped rådgiver hvis det er der det ligger, skolehelsetjenesten, PP tjenesten. Det er mange som er inne. Hvis det da er slik at de skal slutte så er prosedyren nå at skolen da gi beskjed til Oppfølgingstjenesten at nå vil vi ha en avklaringssamtale, med eleven, for nå ser det ut som eleven vil slutte. Det er vanskelig å si akkurat når det er for dette er jo så individuelt, men jeg prøver å lage et bilde av at når det er flere piler som peker ut enn som peker inn, så skal de ha inn oppfølgingstjenesten. Og da kommer vi til en avklaringssamtale, og det har vi ikke veldig mye erfaring med foreløpig, men det kan tyde på det att noen greier vi å snu inn igjen da, og noen følger med OT til den jobben som OT skal gjøre da. Ikke sant, med veiledningssamtale, evt. en handlingsplan over til NAV.

En annen av fagpersonene sier:

Da blir de meldt opp til rådgiver, opp til oss. Vi er to rådgivere her. Og så prøver vi å finne ut grunnen til at de er borte. Det vi hører, de trives, de er ikke det. Det de sier i alle fall, det er ikke noe mobbing, det er ikke snakk om det. Men det er interesse for skolen og skolearbeidet altså. Og vi prøver å forklare de da hvor viktig det er hvis de skal ut som lærlinger at de ikke har fravær. Vi har jo hatt tilfeller hvor det er, hvor vi ser at vi må kanskje videreføre til helsesøster, PP tjeneste, barnevern for eksempel. Har de mye fravær så skal de til rådgiver. Og de lover å skjerpe seg og vet at de må være på skolen og, men så bare blir de borte. De bare skliir unna oss.

Det som her kommer frem fra ungdomsinformantene og informantene i det videregående skolesystemet kan være et eksempel på at intensjonene er gode, og at det finnes prosedyrer som fagpersonene tenker er blitt fulgt, men som ikke ungdommene har opplevd. Ut fra hva fagpersonene sier så skulle mine informanter hatt kontakt med både rådgiver og andre instanser

---

som skolehelsetjenesten og PP-tjenesten, i tillegg til det arbeidet hver enkelt lærer skal gjøre i forhold til sine elever. Det kommer også frem at det ideelt sett skulle vært slik, men at det ideelle ikke alltid skjer. Nordahl (2010) påpeker at det er viktig at lærerne har kompetanse og forståelse for de elevene som ikke innehar den sosiale bakgrunnen eller de forutsetningene som oftest verdsettes i skolen. Markussen (2008) sier at elevers skoleerfaringer er viktige fordi de kan være viktige bidrag i en diskusjon om skolens organisering, sine verdier og kultur i realiteten ikke er for alle, bare for nesten alle. På bakgrunn av hva mine ungdommer forteller er det grunn å hevde at intensjonen ikke er helt i havn, det en ennå en vei å gå. En av informantene sier at “de bare skliir unna oss”. Er dette da elevenes skyld, at de ikke får hjelp, eller er det systemet som ikke er flinke nok til å fange dem opp?

Minoritetsungdom er som annen ungdom, de vil ha respekt og bli sett som den de er. De vil være synlige, med sine ressurser, sine behov og sine drømmer. Inger Daae-Qvale hevder at det finnes det hun omtaler for usynliggjøring av minoritets elever i den videregående skolen (Daae-Qvale, 2009). Det ene er en usynliggjøring som er rettet mot, det skolene betrakter som, de ressurssterke minoritets elevene. Alle skoler har disse elevene, og typiske trekk for disse er at de fungerer godt i så vel faglig som sosial integrering, og får gode karakterer. De er ikke på dagsorden fordi de er så flinke, de skiller seg ikke ut. De er på likt nivå både faglig og sosialt som majoritets elevene og blir med dette definert som lik dem. Daae Qvale mener det oppstår et fenomen der ressurssterke minoritets elever slutter å bli kategorisert som minoritets elever, de konverteres fra å være annerledes til å bli norske. En slik vellykket integrering blir på en måte assimilasjon, de blir akseptert som norske ved sine gode skoleprestasjoner (Daae-Qvale, 2009). Hun mener det kan være uheldig å usynliggjøre elevenes kulturelle egenart, da dette kan bli betegnet som at ens egen kultur blir devaluert og at den norske kulturelle dominansen er noe som foretrekkes. I en slik kontekst får ikke de ressurssterke minoritets elevene mulighet til å være et forbilde i kraft av seg selv og sin kultur (Daae-Qvale, 2009). Disse elevene er ikke i målgruppen for min undersøkelse, men jeg mener det er viktig å belyse dette aspektet også for å forklare at usynliggjøring kan skje med alle kategorier minoritets elever.

Usynliggjøringen kan være forbundet med minoritetsspråklige elever som ikke greier å henge med i skolens pensumprogresjon. Det er disse elevene som er representative for mitt utvalg. Disse elevene kan ha både begrensede mestringsmuligheter, for eksempel i form at nær



---

voksenoppfølging, og nok tid til å få med seg det som skal læres. Lærerne må gjennom pensum, det er det viktigste, en kan ikke forvente å få med seg alle. De minoritetselevne som ikke mestrer kravene i skolen kan bli gjenstand for en ansvarsfraskrivelse fra skolens side. "Take it or leave it". Det finnes også forskning som omhandler kulturelle fenomen ved samfunnet vårt som verdsetter likhet, en ide om at mennesker generelt er like. Med et slikt syn blir alle behandlet på samme måte, og forskjeller blir underkommunisert. Dersom denne likheten skal danne grunnlag for gjensidighet, kan dette føre til sosiale og kulturelle grenser forblir usynlige (Daae-Qvale, 2009).

Det kan, gjennom mitt utvalg, se ut som det er store forskjeller på hva ungdommene formidler og hva fagpersonene sier om lærernes rolle for skolesituasjonen. Gjennomgående opplevde elevene at de hadde et greit forhold til lærerne, men det ble ikke fremholdt som at forholdet til lærerne hadde avgjørende betydning for deres skolelivssituasjon. Ut fra hva Nordahl (2010) sier om lærernes evner til å se og møte eleven der de er, som viktig i en skolelivssituasjon, kommer det ikke frem gjennom mine informanter at læreren, eller skolens personale for øvrig, så at elevene strevde. Hvis det ble sett, så ble det ikke opplevd at det ble tatt tak i, slik skolens intensjoner og målsettinger sier, eller slik fagpersonene sier.

#### 4.2.4 Skolens faglige innhold

Den fjerde og siste dimensjonen i elevers skoleliv gjelder arbeidet med fagene i skolen. Hvordan opplever elevene at det går med fagene, hvilke positive og negative verdier har de i forbindelse med denne arbeidsdimensjonen? Opplever de at de holder på med noe viktig, noe som angår dem og noe de opplever at de har bruk for og mestrer eller oppfatter de det faglige innholdet som useriøst, rotete og planløst, noe som ikke angår eller interesserer dem eller ser en nytteverdi av, og i tillegg ikke klarer å henge med på eller ikke mestrer. Signalene fra lærerne er viktig her, om lærerne ser dem og de dermed føler seg verdsatt, de gjør en forskjell. I motsatt fall reduseres verdien av denne dimensjonen veldig, det gjør også forholdet til læreren. Dette fører til at elevens skolelivskvalitet blir dårligere (Tangen, 2003).

Mitt utvalg ungdommer melder i varierende grad signaler fra lærerne, av positiv eller negativ karakter. En ungdomsinformant forteller at han det var lett og ikke gå på skolen de dagene han

ikke hadde gjort oppgaver som skulle leveres inn. Han håpet at læreren hadde glemt det neste skoledag, men det ble ikke glemt og han måtte levere. Han sier selv at dette førte til dårlige karakterer, innleveringsoppgaven ble gjort fort og uten den nødvendige faglige tyngde. Ved at læreren spurte etter oppgaven viser eksempel på at det var viktig for læreren at eleven leverte inn sitt arbeid:

Dagen var ikke samme hver dag, det var forskjellig. Men jeg synes det var greit, men noen ting var vanskelig og`. Det, og så hadde jeg litt dårlige karakterer. Men egentlig så hadde jeg veldig mye fravær. Det var for eksempel hvis jeg skulle ha, jeg husker det var et par ganger hvis jeg skulle ha slik innlevering, og så kom den innleveringsdagen, og jeg ikke hadde fullført den innleveringen, så var jeg alltid redd for å dra til skolen. Og jeg bare tenkte at da var det over, ja, hvis det var på en fredag innleveringsfristen var. Og så kom jeg tilbake på mandagen da. Så blei jeg alltid spurt hvor det innleveringsarket var. Men, jo, jeg blei faktisk spurt om det. Så det endte med at jeg måtte liksom. Og det førte til dårlige karakterer.

Neste informant sier at læreren i naturfag snakka mye med informanten i forbindelse med fraværet i naturfag, det gjorde også rådgiver. Dette har mye å si for hvordan opplevelsen av skolekvaliteten er, i følge Tangen (2003), så på tross av at faget ikke gikk noe bedre på grunn av samtalene så er det grunn til å anta at opplevelsen av å bli sett uansett var en positiv erfaring. Dette sitatet viser også at det å mestre, det å føle at en liker det en holder på med, at fagstoffet appellerer til deg er sentralt for skolelivskvaliteten, dette kan leses utfra uttalelsen om at “de timene jeg likte de var jeg i”. Dette var skolefag og skoletimer som informanten møtte til fordi eleven opplevde nytteverdi, og muligens mestring:

De timene jeg likte, de var jeg i, jeg var der. Men naturfag hadde jeg fravær, veldig mye fravær Han snakka mye til meg, og rådgiver snakka og. Jeg vet ikke, når jeg har vært borte noen timer så har jeg mista liksom så mye. Fordi vi hadde bare to timer hver uke, det var ikke mye vi hadde naturfag. Jeg kunne prøv å ta den aleine, som privatist, men det ville være veldig vanskelig for meg. For jeg måtte lese veldig mye.

Disse to sitatene viser at lærerne så at det ikke ble levert inn oppgaver, og det ble sett at fraværet i naturfag var stort. Som oppfølging her er det nærliggende å tenke at disse to også burde fått tilbud om hjelp. Mangel på innlevering og stort fravær kan være indikatorer på skolefaglige vansker og disse elevene kunne hatt stort utbytte av tilpasset opplæring, eller særskilt norsk for å mestre. Informantene kunne ikke beskrive et slikt tilbud.

---

Samme informant svarer dette på spørsmålet om lærerne var flinke til å hjelpe i de forskjellige faga: (Nøling) “Ja, hvis jeg spør liksom, så hjelper de meg”.

På oppfølgingsspørsmålet mitt om hun fikk hjelp hvis hun ikke spurte, svarte hun: ”Det kommer an på om de ser, om de legger merke til det liksom”.

Det kan være slik at vedkommende ungdom har opplevd at det ikke nødvendigvis er slik at læreren ser eller legger merke til at hun trenger hjelp. Ut fra at det anses som viktig, sett fra en arbeidsdimensjon, at læreren skal se signaler, kan det ved denne uttalelsen se ut som at dette er varierende. En kan likevel ikke si at lærere generelt ikke ser signaler ut fra denne uttalelsen. Denne jenta kan imidlertid ha gjort seg den erfaringen at lærerne i varierende grad ser det de gangene hun trenger hjelp og at for å sikre seg hjelp så har hun funnet ut at det er larest å spørre. Sett på den måten kan en påpeke at det ideelt sett burde vært slik at lærerne hadde slik kjennskap til hver enkelt elevs faglige utfordringer, at det skulle være unødvendig å måtte spørre for å få den hjelpen han/hun trenger.

En annen informant forteller at han fikk hjelp, men at han klarte seg godt selv og han mente det gikk kjempefint med det faglige. “Ja, jeg gjorde vel det, men jeg klarte meg mest sjøl. Det gikk greit, det gikk kjempefint”.

Den fjerde ungdommen som fortalte sin skolehistorie til meg sa at han hadde et godt samarbeid med lærerne og at han fikk god hjelp i timene. Det han savnet var en bedre hjelp til veien videre: “Ja, på skolen, i timene og sånn. Med prøver og sånn, da fikk jeg ganske bra hjelp. Ja, bra samarbeid med lærerne. Men utenom det så fikk jeg ikke så veldig god hjelp, slik skoleveier og sånn. Veien videre og sånn, der fikk jeg ikke så veldig bra hjelp, nei”.

På bakgrunn av dette utsagnet kan det tenkes at han savnet noe mer hjelp og veiledning angående dette, så her kan det se ut som lærer i større grad burde ha sett denne elevens behov i forhold til at han sluttet. Hattie (2009) omtaler også denne viktige relasjonen mellom lærer og elev. Han mener at interaksjonen mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for måloppnåelse. Lærerne må gi feedback til elevene, og elevene må si fra når de ikke forstår. Han sier videre at det er

---

altfor mange elever som tenker at det beste er og ikke si noe, og la læreren tro at de forstår. Det kan se ut som noen i mitt utvalg valgte denne strategien. Det som er faren med en lærer elev relasjon som er preget av dårlig kommunikasjon, og at elevene ikke spør eller tør spørre, er at elevene kan bli lei. Dette kan føre til at de kjeder seg på skolen, og velger å slutte. Det er vanskelig å si om dette var tilfellet for mitt utvalg, men det kan være noe her som også passer på mine informanternes situasjon.

Et annet perspektiv, som kommer godt frem gjennom en av informantene mine, er dette med ansvar for egen læring. Dette er hva informanten sier om dette:

Når man kommer litt uti videregående så, det blir vanskeligere, men jeg husker grunnkurset. Første dagen så sa læreren at her blir det mye jobbing på egenhånd liksom. Og det blir det jo faktisk. Hvis man ikke er flink til å jobbe på egenhånd så er det ganske vanskelig.

Ut fra hva denne informanten sier så fikk læreren på grunnkurset rett, det ble mye jobbing på egenhånd. Han opplevde at han ikke var flink til å jobbe på egenhånd, og dermed ble skolen vanskelig. Daae- Qvale (2009) hevder at etter innføringen av Reform-94 så gikk undervisningen fra å være lærerstyrt til å bli mer elevstyrt. Mer fleksible arbeidsmetoder og tanken om at elevene skulle ha ansvar for egen læring kom mer inn i skolen. Dette kan føre til større ulikhet i skolen mener hun. Ansvar for egen læring må anses som en kompetanse som er verdsatt i skolen. Nordahl (2010) sier at lærere bør ha kompetanse og forståelse for de elevene som ikke innehar den kompetansen som oftest verdsettes i skolen. Bakken (2010) mener videre at det er sider ved Kunnskapsløftet som til en viss grad har bidratt til å forsterke sosiale forskjeller i skolen.

Jeg vil nå videre se på hva opplevelsene ungdommene har hatt i videregående skole har gjort med deres selvoppfatning, med deres motivasjon og med deres mestringsopplevelser.

## 4.3 Selvoppfatning, motivasjon og mestring?

### 4.3.1 Synet på seg selv som elev

Selvoppfatning er det vi vet, tror og føler om oss selv. Vår selvoppfatning, i samspill med den troen vi har på at vi mestrer de forskjellige tingene vi gjør, er viktig for den motivasjonen vi har for faktisk å gjøre denne aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Har du ikke troen på det du gjør så er muligheten stor for at du heller ikke greier det. Det og ikke mestre i starten av en læringsprosess er særlig uheldig hevder Bandura (1996). Forventet mestring, sammen med reell mestring, den mestringen som vises i form av en karakter på en prøve, og opplevd mestring, den mestringen du selv opplever er alle gjensidig knyttet sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dette kan vise at en person som har negative mestringsopplevelser i skolesammenheng fra før, kan miste troen på at mestringsopplevelsen blir bedre neste gang. Hvis du neste gang du prøver får en dårlig karakter som gjør at du stryker i et fag, så kan dette gå ut over selvfølelsen. Det var to av mine informanter som gikk inn i videregående med negative mestringsopplevelser fra skole fra før. De kunne fortelle om dårlige karakterer fra ungdomsskolen. De gikk også i en innføringsklasse i videregående før de startet i Vg1. En av disse var også i tillegg ett år i en grunnskoleklasse på en voksenopplæring. Det kan tenkes at disse ikke hadde en god selvfølelse på skolemestring. De to andre ungdommene i utvalget mitt opplevde at ting gikk veldig greit på ungdomsskolen, og kom inn i videregående med relativ god mestringsopplevelse i forhold til skole. En kan anta at disse hadde en grei selvfølelse når de startet på videregående. I løpet av videregående melder 3 av informantene om dårlige karakterer og til slutt stryk i fag. De som hadde en god selvfølelse fra ungdomsskolen opplever videregående som vanskelig og mestrer ikke fagene så godt som på ungdomsskolen. Mestringsopplevelser gjør noe med oss og vårt syn på oss selv, gode mestringsopplevelser gjør godt for selvfølelsen, dårlige virker negativt.

Den fjerde informanten hadde problemer utenfor skolen, av kriminell karakter, som en også kan tenke at ikke er positivt for selvfølelsen. Det er hevdet at elever med høy faglig selvtillit deltar mer aktivt i undervisningen enn elever med lavere faglig selvtillit. Det jeg kan lese gjennom mine intervjuer er at ungdommene ikke gir inntrykk av at de har vært aktive i timene, ved å svare på spørsmål eller stille spørsmål. De gir alle inntrykk av å ha vært noe usynlige, dette kan da knyttes til at de ikke har hatt en god faglig selvtillit. En av dem beskriver på en god måte

hvordan det oppleves og ikke mestre, da tør du ikke spørre mer. Matte var et fag han synes var vanskelig og han sier dette:

Men for eksempel i matte da så var det bare sånn at læreren skrev opp noen oppgaver og det her skal vi jobbe med liksom. Han bare satt seg ned bak kateteret og så bare. Det var det. Og var det noen som lurte på en oppgave da så tok han den på tavla, men han brydde seg ikke om hvis jeg rekte opp handa og sa at jeg skjønnte det ikke, så kom han bort til meg og så prøvde han å forklare en gang. Og da følte jeg sånn at jeg kan ikke si til han at jeg ikke skjønnte etter at han prøvde å forklare meg det personlig. Så jeg ble egentlig litt sånn redd, hver gang så sa jeg bare at jeg skjønnte den, men innerst inne så skjønnte jeg den ikke. (oppgava). Så noen ganger så turte jeg heller ikke å rekke opp handa foran alle i klassen. Bare jeg som rakk opp handa liksom og så si ja, jeg skjønnte den ikke. Det synes jeg var litt flaut.

Denne eleven hadde dårlige mestringsopplevelser i matte fra før, og synes at faget var vanskelig. Lødding (2009) sier at mange av de minoritetsspråklige elevene stryker i matematikk, og de synes skolen var vanskeligere enn de hadde tenkt på forhånd. Hans opplevelser når han spurte om hjelp førte til at han etter hvert ikke turte å spørre om hjelp. Han følte at han var den eneste som ikke forstod, når det i tillegg faktisk var gitt en personlig forklaring, som han sier. Slike opplevelser kan føre til at du tror du er dum i det faget. Her skulle lærer tatt signaler på at denne eleven trengte tilpasset opplæring i matte. I følge Hattie (2009) er det viktig at det finnes en relasjon og en slik interaksjon mellom elev og lærer at elevene føler at de kan spørre om hjelp, i motsatt fall, at elever ikke spør, bør en lærer ta som et negativt signal på lærerens undervisning. Denne informanten klarte seg bra på ungdomsskolen, og han sier dette om innsatsen sin på videregående når han merket at dette ble vanskeligere, mye vanskeligere enn på ungdomsskolen: “Det var ganske stor forskjell ja. Jeg merka det ja. Det gikk ikke oppover nei”.

En av de andre synes naturfag var vanskelig, også på ungdomsskolen. Hun forteller her at de fagene hun likte de møtte hun til, og hadde ikke mye fravær i disse fagene. Hun forteller derimot at hun hadde mye fravær i naturfag. Dette viser at negative mestringsopplevelser gjør noe med motivasjonen. I dette tilfellet var det lettere for eleven og ikke møte til denne undervisningen enn å være der å kanskje ikke forstå.

Jeg hadde strøket i ett fag, og så skulle jeg ta sånn eksamen og sånn. Igjen, sånn privatisk eller hva det kaller det for. Men jeg gjorde ikke det. Det var naturfag, og det var liksom på grunn av fravær. De timene

---

jeg likte, de var jeg i, jeg var der. Men naturfag hadde jeg fravær, veldig mye fravær. Jeg kunne prøva å ta den aleine, men det ville være veldig vanskelig for meg. For jeg måtte lese veldig mye.

Det kommer frem at lærer tok tak i det og snakket mye med henne og fikk henne også til rådgiver. Det kommer ikke frem om årsaken til at hun var hos rådgiver var fraværet, eller om rådgiver skulle forsøke å gi henne tilbud om tilpasset opplæring i naturfag. Informanten melder ikke om at hun fikk tilpasset opplæring i noen fag, så det er nærliggende å tenke at her var det fraværet som ble tatt opp. Det er mulig at hvis noen hadde gått inn og sett på årsakene til at hun uteble i disse timene så hadde det blitt oppdaget at det var fordi hun syns at både ord og begreper i dette faget var vanskelig. Tilpasset opplæring i form av språkstøtte kunne gjort til at stryk ble unngått, og eleven kunne fortsatt på Vg2. Dette er hva hun sier: “Han snakka mye til meg, og rådgiver snakka og. Jeg vet ikke, når jeg har vært borte noen timer så har jeg mista liksom så mye. Fordi vi hadde bare to timer hver uke, det var ikke mye vi hadde naturfag”.

Denne eleven hadde en erfaring med seg fra ungdomsskolen, som hun beskriver som et sted hun ikke syns det gikk så greit med det faglige. Hun sier videre: “Nei, fordi alle de som jeg gikk i klassen med de skjønne liksom at jeg ikke kunne så bra norsk. Så jeg turte ikke liksom å snakke så veldig mye”.

Thomas Nordahl sier at skolen har både en sosial og en faglig mestringsarena, og for at de skal dannes som mennesker må eleven mestre begge disse mestringsarenaene fordi de er i noen grad avhengig av hverandre (Nordahl, 2010). Slik utvalget mitt, av ungdommer, beskrev det så opplevde to av fire at de mestret det sosiale, de hadde venner og et godt sosialt liv på skolen. De to andre melder at de opplevde det vanskelig å gå sammen med ungdommer som var 2 og 3 år yngre enn dem selv. Dette gjorde til at de ikke ble sosialt integrert på den måten som de kunne blitt hvis medelevene var på samme alder.

Informanten min som sluttet i oktober fordi han hadde en sak gående, mistet motivasjonen til skolearbeidet på grunn av dette. Her er det vanskelig å si om skolen kunne ha gjort noe for at han skulle fått mulighet til å klare begge deler, så lenge informanten selv var restriktiv med å fortelle hva dette andre nøyaktig dreide seg om, og hvilket tidsperspektiv det var på det. Han er kommet i en marginalisert posisjon, en situasjon som har oppstått fordi andre har gjort noe mot deg, eller

---

noe du velger selv. Hvis du har kommet på kant med loven kan dette være at du har kommet i den situasjonen på grunn av andre eller at du selv har tatt feil valg (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2003). Min informant poengterte at han ikke kunne skylde på andre, dette var noe han måtte ta ansvar for selv.

Det synes å være klart at det ligger en varierende grad av god selvfølelse i mitt ungdomsutvalg. Anders Bakken hevder at minoritetsspråklig ungdom generelt får dårligere karakterer enn majoritetsungdom, men er likevel optimistiske i forhold til videre utdanning (Bakken, 2003). Dette synes å være tilfellet blant mine ungdommer også. Dette kan bety at de ikke lar seg knekke så lett, de gyver løs i igjen, med freidig mot. Dette kan bero på at de har en grunnholdning om at de må kjempe litt på alle arenaer, og at de er vant til at de ikke kommer lett til ting.

Her er det relevant å trekke inn den sirkulære læringsprosessen som blir beskrevet av Skaalvik og Skaalvik som handler om at forventning om mestring bygger på både den reelle mestringen og den opplevde mestringen, og alle disse tre er avhengig av hverandre. En slik prosess kan være negativ eller positiv. Det som i stor grad kommer frem gjennom mine informanter er en negativ prosess. Mange av informantene har en negativ opplevelse av denne prosessen da de ikke oppgir at de har fått oppgaver som i stor grad er tilpasset dem. Det blir fremhevet at for at denne prosessen skal bli positiv så må elevene få oppgaver som ikke er for lette og ikke for vanskelige. Elevene må ha noe å strekke seg etter, slik at de føler at de øker sin kompetanse, er oppgavene for lette så opplever de mestring men ved å få flere oppgaver med det de allerede kan fører ikke videre fremover. (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det jeg leser ut fra ungdommenes betraktninger rundt sin egen mestring i videregående er at de i liten grad har tro på at de kan endre sin situasjon og forventning av mestring ved å endre strategi eller øke sin innsats. Dette gjør at de lett kan gå tilbake til å attribuere til sine evner. Attribusjon til innsats eller strategi kan bidra til å styrke eller opprettholde forventninger om mestring. Attribusjon til innsats og strategibytte vil være avhengig av hvilken tilpasset opplæring som blir gitt. Å attribuere til evner er avhengig av alder, og eldre elever har større mulighet til å attribuere enn yngre elever. Med den forståelsen kan de elevene som er mine informanter, og som er i den alderen de er, ha størst mulighet til å øke sine prestasjoner ved en sirkulær prosess, og en god tilpasset opplæring har en optimal funksjon for mestring i videregående slik jeg ser det. Det er da meget trist at elevene ikke har fått denne muligheten.



---

Nå vil jeg gå videre til hva motivasjon har å si for frafallet. Hva er det ungdommer og fagpersoner sier om motivasjon og hva som eventuelt fremmer eller hemmer den.

### 4.3.2 Motivasjon som gir gode mestringsopplevelser

Rapporten *Mangfold og mestring* (2010) sier at det er gjort relativt få kvalitative undersøkelser som undersøker årsaker til at ungdommer slutter i videregående opplæring. NIFU STEF gjennomførte imidlertid en undersøkelse i 2005 basert på 40 ungdommer som hadde sluttet eller ikke gjennomført videregående opplæring i løpet av de fem årene (Markussen m.fl. 2006). Det kom frem at manglende oppfølging og støtte til forskjellige utfordringer i skolen var en årsak til frafall. Mange opplevde at det var mye vanskelig teori. En generell unnfallenhet i forhold til de utfordringer ungdommene møter i sin skoledag, både faglig og sosialt, synes å være tydelig. Forskere konkluderer med at nøkkelen til suksess ligger i at ungdommene får differensiert undervisning som er tilpasset deres nivå, samt at de får tett oppfølging (Magnussen m.fl. 2006). Lødding (2009) melder at minoritetsungdom i større grad gir uttrykk for at det faglige nivået på videregående var vanskeligere enn det de hadde tenkt på forhånd.

Det er mange faktorer som spiller inn for motivasjon og læring, som videre fører til mestring. Mine informanter ser ut til å score godt på faktorer som høy trivsel, godt forhold til medelever og godt forhold til lærere. Selv om to av informantene mine mente at dette aldersgapet mellom dem og medelevene var vanskelig, så sa de ikke at dette gikk hardt utover trivselen eller at de hadde et dårlig forhold til disse medelevene. Ingen av dem kunne fortelle om et godt hjem skolearbeid, verken fagpersoner eller ungdommer kunne melde om et slik godt forhold. Ungdommene på sin side mente de fikk liten hjelp og støtte til skolearbeidet. Dette vil jeg komme nærmere inn på videre i dette kapittelet. Alle ungdommene melder også en positiv holdning til utdanning og læring. De vet at utdanning er nøkkelen og de vil så gjerne lykkes med denne utdanningen. Dette kommer også frem i andre undersøkelser, dette at ungdom med minoritetsbakgrunn er mer motiverte for høyere utdanning enn majoritetsungdom. De bruker også mer tid på lekser enn majoritetsungdom (Lødding, 2009). Dette med mer tid på lekser kan jeg ikke se i mitt utvalg, de jeg har snakket med beskriver at de alle kunne brukt mer tid på leksene. Det er imidlertid ikke mulig å gjøre en sammenligning gjennom mitt utvalg, da jeg kun har med minoritetslevene og ikke majoritetslevene. Jeg kan dermed bare si at mine informanter sa at de ikke brukte så mye

tid på lekser og skole. En sier dette om leksegjøringen: “Ja, det var ikke toppklasse der”. En annen sier dette: “ Nei, jeg gjorde ikke mye lekser”.

En informant forteller at det var forskjell på lærere, ikke alle var like gode til å lære bort, syns min informant. Han snakker om natur og miljø som et fag han mestret og fikk gode karakterer:

Dagen var ikke samme hver dag, det var forskjellig. Men jeg syns det var greit, men noen ting var vanskelig og. Og så hadde jeg litt dårlige karakterer. Men egentlig så hadde jeg veldig mye fravær. Det er egentlig måten man blir lært på som jeg egentlig stussa litt på. Det var ikke alle lærerne som var like flinke til å lære bort. Det varierte i hvilket fag jeg hadde. For eksempel i natur og miljø så følte jeg at der fikk jeg alltid bra karakterer. Det likte jeg fordi han læreren var ganske flink til å lære bort. Og han varierte med å ha praktiske øvelser og muntlig. Og så at han stod på tavla og forklarte, også jobba litt med oppgaver, hvis jeg trengte hjelp så forklarte han på tavla igjen. Og så skjønnte man mye lettere.

Dette sitatet vider at det ikke er likegyldig hvordan du som lærer legger fra stoffet og i hvilken grad du varierer oppgavene. Denne informanten opplevde at natur og miljø var et fag han likte og som han fikk gode karakterer i. Her påpeker han lærerens evner til å legge frem fagstoffet og variere oppgavene som viktig for hans motivasjon for dette faget og dermed mestringen i faget. Dette samstemmer godt med kriterier som variert undervisning, praktiske arbeidsformer, og relevant og meningsfylt undervisning (St. meld.nr. 22, 2010-2011, s. 18). I dette faget fikk eleven en god selvfølelse som gav motivasjon og mestring. Tidligere i denne analysedelen viste jeg at den samme informanten hadde en motsatt opplevelse i faget matematikk, der lærer ikke gjorde samme ting. Faget matte ble et fag hvor han opplevde verken selvfølelse, motivasjon eller mestring. At denne eleven oppgir at det faget han likte best på videregående var natur og miljø viser at en god selvfølelse, gir god motivasjon og mestring. Dette samsvarer godt med Hatties forskning om interaksjonen mellom elev og lærer (Hattie, 2009).

Den samme eleven mente at det ikke var mange som brydde seg så veldig om at han sluttet, dette gjaldt både på skolen og hjemme, det var kun en som aktivt prøvde å motivere han til å fortsette og det var psykologen hans. Denne eleven sluttet mellom mot slutten av Vg2 på idrettsfag: “Ja, det var faktisk en som prøvde å motivere meg sånn til å fortsette. Det var hun psykologen min. Hun var den eneste. Ingen andre”.

En annen informant kom inn på førstevalget sitt, men likte det ikke. Den linja han hadde valgt var ikke slik han forventet. Han fullførte hele året, men strøk i noen fag og kom ikke inn på Vg2. Dette er hva han forteller:

Nei, jeg likte det ikke så veldig godt. Jeg visste ikke så veldig mye da, det var ikke det som jeg har forventet. Jeg tror vi snakka om det. Men vi snakka ikke så veldig mye om det tror jeg. Fordi, eller det var kaos, når vi tenkte på det vi ville på den tida. For vi fikk ikke snakke så veldig mye om hva vi ville holde på med, med linje. Språket, å forstå ting var et problem da fordi det var mange ord som ikke jeg forstod den gangen. Det tar litt tid å lære. Jeg slutta ikke, jeg var helt ferdig med det året. Jeg var til helt siste dagen. Men jeg kom bare ikke inn i Vg2.

Det denne informanten beskriver er at han valgte feil linje på videregående. Han sier selv at han synes språket var vanskelig på den tida, han hadde da bodd ca. 4 år i Norge, og språket var vanskelig. Han beskriver at han fikk to timer i norsk, men at det var det samme som de andre elevene også fikk, han fikk ikke tilbud om særskilt norskopplæring eller annen tilpasset opplæring i forbindelse med sine språkproblemer. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at lærerens valg av oppgaver påvirker mestring. Det er viktig at elever får oppgaver som de har forutsetninger til å klare. Det denne informanten beskriver er vansker med språket, og dette kunne kanskje vært hjulpet med tilpassede oppgaver eller forklaring av ord og begreper. Informanten mente han også valgt feil linje. Det er ofte slik at de som velger feil finner ut av det tidligere enn det han beskriver, og kanskje har mulighet til å skifte linje allerede i høstsemesteret. Konsekvensen for denne eleven var at han ikke kom inn på Vg2.

En av ungdommene forteller at da han gikk på Vg1 så hadde han problemer med språket, og han svarte at han fikk ganske god hjelp i norsk, med to timer i uka. Det kommer imidlertid frem at dette var vanlig norskundervisning som ble gitt til alle. Når han ble spurt om han fikk særskilt norskopplæring svarte han nei på det:

Ja, det var et problem da fordi det var mange ord som ikke jeg forstod den gangen. Det tar litt tid å lære (...)Språket, ja, vi hadde to timer i norsk da. Så jeg fikk ganske bra hjelp (...)Ja, helt vanlig (...)Nei, nei, det fikk jeg ikke.

Denne gutten forteller at han synes språket var vanskelig når han gikk Vg1 første gang, det var mange ord han ikke forstod. Denne gutten strøk og kom ikke inn i andre året. Det kan være nærliggende å knytte dette til språkproblemene han beskriver. Dette kan igjen knyttes til mangel på mestring.

Språk ble bemerket som en faktor for mestring av det skolefaglige og lærestoffet på skolen. Dette med språk, og språklige mangler, ble for øvrig mest omtalt blant fagpersonene. Tre av ungdommene i min avhandling kom til Norge på mellomtrinnet, men det var kun en av disse tre som oppgav at språket var vanskelig på den linjen han gikk på, og at språket kunne være en medvirkende årsak til at han strøk og ikke mestret de faglige kravene. Dette er sammenfallende med det en av mine fagpersoner sier, at det er lærerne som opplever at elevene har språklige utfordringer i forhold til ord og begreper i de forskjellige fagene, elevene opplever sjelden dette selv:

De mangler forståelse, de klarer ikke og, de forstår ikke fagene rett og slett. Det er språkforståelse og begrepsforståelse som de mangler. Veldig! De opplever ikke det sjøl. De gjør ikke det. Det går bra det sier de. Men så har vi jo også sånn at vi kan søke om tilrettelegging på prøver og eksamen for eksempel. At de får hjelp til å tolke oppgavene, de får lenger tid.

Gudmund Hernes (2010) sier at dess svakere norskkunnskaper elevene har, dess dårligere går det med fagene i videregående. Det som denne fagpersonen sier om noen elevers språkkompetanse, kan gi grunn til bekymring, og språk kan som Hernes også sier, bli et hinder. Noen av elevene som går i videregående, har kommet sent i skoleløpet og mange må lære norsk samtidig med at de skal lære fag. Sitatet fra denne fagpersonen peker på viktigheten av at de elevene som er i en slik språksituasjon av de minoritetsspråklige elevene, får opplæring som er tilpasset dem. Dette vil jeg komme inn på senere i avhandlingen.

#### 4.3.1 Faglig oppfølging på skolen

Det er gjennomgående slik de ungdommene jeg har vært i kontakt med refererer til et greit forhold til lærerne og halvparten av disse kan fortelle om samtaler rundt ikke innleverte oppgaver eller fravær. Når det kommer til faglig oppfølging, eller annen tilpasset opplæring, så kan ikke mitt utvalg si mye om det. En av informantene sier dette om hjelp til det faglige:

---

“Tiltak fikk jeg, det var jo de leksehjelpgreiene. Men jeg syns ikke det hjalp så mye. Det var ikke noe annet enn det som var. Jeg har ikke hørt om noen tiltak hvis man sliter på skolen”.

Dette er også et sitat som handler om noe av det samme, men er rettet mot rådgiversiden i skolen. Dette er et svar som kommer på spørsmål om vedkommende visste hva en rådgiver på skolen var til?

Nei, faktisk ikke. Jeg har aldri egentlig snakka med en rådgiver på skolen. Ikke på ungdomsskolen heller, med der gikk det bra da. Så, det var ikke noe problem der. Jeg har aldri egentlig trengt det, men når du sier det nå så. Jeg visste ikke en gang hvem rådgiveren var på skolen en gang.

Det bør være slik at de som går i videregående opplæring vet at det fins hjelp å få, de bør også vite at de har krav på slik hjelp. Det mine informanter meddeler om sitt liv i videregående, er at de ikke fikk tilbud om hjelp i form av tilpasset opplæring eller i form av særskilt tilrettelagt norskopplæring. Dette har de krav på i henhold til opplæringsloven (1998). Hjelpen en av dem forteller om, som en kan si ligger under tilrettelegging, er tilbud om leksehjelp. Likevel er et tilbud om leksehjelp et tilbud som ligger utenfor kontaktlærers ansvarsområde slik det er presentert i mitt materiale. Den leksehjelpen, som kommer frem gjennom en ungdom og en av fagpersonene, er leksehjelp i regi av henholdsvis Røde Kors og i regi av videregående selv, etter skoletid.

Jeg fikk ikke sånn særhjelp liksom. Hvis jeg spurte om hjelp, så fikk jeg selvfølgelig hjelp. Det var liksom bare slik som alle andre som spurte. Hvis jeg sa til læreren at det her sliter jeg med liksom så bare liksom videreførte han meg til en sånn leksehjelp etter skolen. Etter skolen så var det sånn alltid leksehjelp. Sånn hvis du sleit med noen lekser eller et eller annet så kunne du få hjelp til det der. Men jeg var kanskje med to ganger så følte jeg at det var akkurat samme greia, at jeg ikke klarte å bli lært ordentlig der heller.

Den ene fagpersonen jeg snakket med opplevde ikke i stor grad at elevene fikk veldig mye hjelp hjemme, men opplyser at en del av dem benytter seg av leksehjelpen i byen. “Nei, det opplever jeg ikke. Men noen benytter seg av leksehjelpe i byen. Det er vel Røde kors som arrangerer. Det er det flere som gjør, det vet jeg”.

---

En annen fagperson sier dette om tilbudet til de minoritetsspråklige elevene:

Nå svarer jeg ikke helt på det du spør om, men jeg tror at noe av årsaken til de som kommer og har de store utfordringene, fordi de har vært her kort, de som har store språkproblemer. De blir så beskytta i skolesammenheng, med god lærertetthet. De får en tilpassa opplæring som er så tilpassa at de kommer ikke ut altså. De er i en boble der som de får det de trenger. Så de slutter ikke.

Denne uttalelsen fra en av fagpersonene tilsier at de minoritetsspråklige elevene, som har store språkproblemer, ikke slutter i videregående opplæring fordi de får en tilpasset opplæring med stor lærertetthet. Denne tilpassede opplæringen de får beskytter dem mot å slutte. Han mener at det ikke er noen stor forskjell på om elevene har kommet tidlig eller sent til Norge: "Jeg tror det er ganske likt fordelt, det er ikke noe overhyppighet av betydning på at de som har en minoritetsbakgrunn og slutter med de som har dype røtter i Norge".

Dette samsvarer med det Støren (2005) sier, at en elvs botid har noe å si for om eleven er i utdanning, men har mindre å si for de prestasjoner eleven viser underveis. Likevel skiller dette seg fra hva noen av de andre informantene mener om betydning av språk. Det kommer frem gjennom andre informanter i videregående at de opplever at språk er en utfordring for mange av disse elevene, og gir ikke inntrykk at de får en slik tilpasset opplæring som gjør dem beskyttet fra å slutte. Dette er hva en sier:

Og det er veldig mange med dårlige språkkunnskaper altså. Veldig! Så vi kunne jo ønske oss at de hadde mer norskopplæring før de kom inn på videregående skole. Veldig mange av dem (...) De mangler forståelse, de klarer ikke å, de forstår ikke fagene rett og slett. Det er språkforståelse og begrepsforståelse som de mangler. Veldig! (...) Det er de som kommer hit med veldig, veldig dårlige språkkunnskaper.

Det er tilsynelatende en forskjell på hvilken betydning språkbeherskelse har, og ulikt syn på språk som utfordring, slik fagpersonene melder om. Dette kan ha sin begrunnelse i at fagpersonene har forskjellige utgangspunkt, eller møter elevene i forskjellige faser. En fagperson som jobber med elevene til daglig kan oppfatte betydningen av språk på en annen måte enn en fagperson som møter elevene når de har sluttet. Det er likevel en gjennomgående forskjell på hva slag utfordringer fagpersoner som er i videregående melder om ang. de minoritetsspråklige elevene, og hva fagpersoner, som hjelper elevene etter at de har sluttet, melder om for samme elevgruppe.

Denne forskjellen går på at fagpersoner i videregående skole i større grad beskriver manglende språk som en utfordring, denne utfordringen melder ikke oppfølgingstjenesten om i like stor grad. Oppfølgingstjenesten opplever ikke i stor grad, slik det fremkommer i mitt utvalg, at de minoritetsspråklige har veldig annerledes utfordringer enn andre elever som slutter i videregående skole. Dette er interessant. Det kan være slik at siden oppfølgingstjenesten i mindre grad enn fagpersoner i skolen, ser hva slag utfordringer disse elevene har med fagstoffet, og i større grad møter elevene og har muntlige samtaler med dem. Informanten sier videre: “Nei, men at de kan ha utfordringer, ja, men ikke så store at det fører til slutt. Altså, det er ytterst sjelden at jeg føler at jeg har et kommunikasjonsproblem med en fremmedspråklig”.

Det er kanskje slik at kommunikasjonen på norsk går greit for mange av elevene, men at de likevel sliter faglig, fordi fagstoffet på videregående er mer akademisk og abstrakt (Lødding, 2009). Siden oppfølgingstjenesten i større grad møter elevene muntlig, kan de få et bedre inntrykk av elevenes norskspråklige kompetanse. Det er grunn til å stille spørsmål om hvorfor bekymringen til elevenes språkkompetanse, som jeg oppfatter som relativt stor hos informanter inne i videregående, ikke blir formidlet videre til oppfølgingstjenesten? Handler dette om en type av usynliggjøring av minoritetsspråklige sin situasjon og utfordringer, slik Daae-Qvale (2009) beskriver, eller handler det om svikt i rutiner. Dersom språk gjør at elever sliter, og etter hvert slutter, kan konsekvensen være at disse kan trenge en annerledes oppfølging enn andre sluttet når de kommer i kontakt med oppfølgingstjenesten.

### 4.3.2 Hjelp og støtte hjemmefra

Familiens ressurser og foreldrenes utdannelsesnivå og grad av engasjement kan ha betydning for minoritetsungdoms prestasjoner og trivsel i skolen. Veldig mange minoritetsspråklige ungdommer opplever at foreldrene er interessert i skolegangen deres og støtter og presser på slik at barna skal få en utdanning. Det kan være at sosial mobilitet er en drivkraft fra foreldrenes side. Det viser seg derimot at mange minoritetsforeldre likevel ikke engasjerer seg så mye i forhold til det praktiske skolearbeidet i forhold til norske foreldre, og de er mindre synlige på aktiviteter i regi av skolen som for eksempel dugnad, foreldremøter, skoleavslutninger osv. Som en motsats er minoritetsspråklige ungdommer oftere i kontakt med lærere for å be om støtte og

---

hjelp til skolearbeidet. Hjemmebakgrunn betyr mye for alle ungdommer, uansett etnisitet (Øia, 2005).

Det som er gjennomgående i min undersøkelse er hva ungdommene sier om hjelp og støtte hjemmefra. Ingen av ungdommene opplevde at de kunne få hjelp med lekser og skolearbeid hjemme. To av ungdommene hadde tidvis et svært dårlig forhold til foreldre i den tiden de gikk på videregående, og bodde heller ikke hjemme hele denne tiden.

Eh, når jeg gikk på ungdomsskolen, når jeg starta på ungdomsskole så sa alltid da, det var faktisk moren min som sa alltid. Du må gjøre det bra på skolen. Jeg gjorde det faktisk veldig bra på ungdomsskolen. Utrolig egentlig. Men faren min har egentlig aldri sagt sånn mye om skole. Egentlig han er jo ganske bra utdanna, han er jo utdanna som journalist. Men han har aldri sånn pusha meg hele tida. Du må gjøre det, du må gjøre det. Vær flink på skolen. Han spurte meg nesten aldri ”hvordan har du hatt det på skolen liksom”. Aldri spurt meg. Jeg tror støtte i alt du gjør, uansett om det er skole eller idrett eller hva det skulle vært. Det er viktig.

Han sier dette om han skulle ønske at noen hadde støttet han. Han forteller også at han bodde alene på denne tida, og at det var ingen som hjalp han av familien:

Ja, selvfølgelig. Det har jeg sagt til kjæresten min og, hele tida. Skulle ønske noen pusha meg sånn som X gjør hele tida. X hjelper jo, jeg ser X hjelper XX hele tida og jeg syns det er fascinerende å se på egentlig at X gidder å gjøre så mye. Det var ingen som gjorde det for meg liksom. Jeg skal ikke syns synd på meg, men hadde noen gjort det så tror jeg faktisk. Jeg vet at hvis noen hadde pusha meg hjemme og spurt meg bare det spørsmålet, åssen gikk det på skolen i dag liksom.

Resultater fra tidligere forskning viser det er større risiko for å slutte i videregående hvis ungdommene kommer fra hjem hvor det er liten støtte for utdanning. I denne forskningen legges det til grunn at foreldre som selv har liten utdanning og/eller at de ikke er positive til skole. Hvis de ikke bor sammen med foreldre er dette også en risikofaktor for frafall (Markussen & Sandberg, 2005). Informanten dette sitatet er hentet fra kom selv fra et hjem hvor far hadde god utdannelse, som journalist. Anders Bakken hevder i sin undersøkelse at sosial bakgrunn er en faktor som kan gjøre utslag, minoritetsspråklig ungdom har generelt mindre tilgang til økonomiske ressurser enn de majoritetsspråklige. Dette fordi mange av foreldrene ikke jobber. I



denne informantens situasjon kan ikke dette være forklaringen. Det kommer også frem at de fleste foreldre er interessert i barnas skolegang, også minoritetslevenes foreldre, men at minoritetsbarna oftere kommer dårligere ut fordi det er dårligere økonomiske ressurser som lite bøker, pc og lignende i disse hjemmene, og at mange av foreldrene har lav utdanning (Bakken, 2003). Min informant hadde ikke disse variablene som kunne forklare frafallet, men like fullt opplevde han liten støtte hjemmefra. Denne mangelen på støtte kan da ha sin forklaring med liten tid, eller andre årsaker. Informanten syntes å være oppriktig lei seg for at han ikke opplevde at noen brydde seg, særlig da han så at andre hadde mer støtte og hjelp hjemme. Han oppgir også at det var moren som stod for skolearbeidet, og når hun døde så ser det ikke ut til at far har greitt å føre denne rollen videre.

En annen forteller at hun ikke har fått hjelp hjemme til lekser og skolearbeid, men de maser mye om skolegang. Hun sier at foreldrene er dårlige i norsk og hun mener det er grunnen til at de ikke hjelper så mye. Hun sier også at foreldrene i starten fikk et inntrykk av at det er lettere, mindre press på skolen i Norge enn det var i hjemlandet, derfor maste de ikke så mye etter hvert:

Kanskje på begynnelsen, men da sa liksom jeg og broren min at det er ikke samme læreplan som i X. For i X så hadde vi veldig mye lekser, og vi måtte skrive sider fra boka inn på skriveboka. Skrive det samme, bare for å lære å skrive, trene oss. Og da var det mer press liksom, men siden her hører de at det er ikke så vanskelig som i X, så maste de ikke.

Informanten tror ikke at hun hadde fått noe mer hjelp til skolearbeidet hvis de hadde bodd i hjemlandet fortsatt, fordi hun sier at mamma ikke har studert så mye, hun har ikke høyere utdanning. Dette sammenfaller med det som også har kommet frem gjennom forskning, at ungdommer av foreldre med lav utdanning får mindre hjelp, og slutter oftere. Det kan være vanskeligere for foreldre som ikke har en akademisk utdanning selv å hjelpe sine barn med fag de ikke har noe kjennskap til, og når vi også vet at mange av foreldrene har dårligere norskkunnskaper enn barna så gjør dette situasjonen vanskeligere. Informanten opplyser likevel at mamma maser mye nå, for som hun sier: “Ja, mamma sier det hele tida på meg. Fordi ho vil at jeg skal lære, og videreutdanne meg og sånn, siden broren min ikke har gjort det. Hun maser på meg”.

Det er mye som tyder på at barn av minoritetsforeldre ikke lar foreldrenes utdanningsbakgrunn stoppe dem, de har jevnt over et høyere ambisjonsnivå enn majoritets elever med samme sosial

bakgrunn (Bakken, 2003). Disse elevene søker seg i større grad inn på utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse, og de av dem som gjennomfører og består videregående skole søker seg i større grad inn på høyere utdanning (Støren, 2009). Det er derfor tydelige skiller innad i minoritetsbefolkningen på dem som består og dem som faller ut. Det viser seg at det finnes en særskilt mobilitetsstrategi i innvandrerbefolkningen, ett innvandrerdriv som går på at mange foreldre oppmuntrer barna sine til å gjøre det bra på skolen for med dette å forsøke å gi dem muligheten til et bedre liv enn det de selv har hatt. Ideen om at hardt arbeid og pågangsmot kan løfte deg opp fra et hvilket som helst ståsted er sterk hos mange. Dette er kanskje også grunnen til at mange flyktet, nettopp for å bedre sine livssjanser og oppnå en sosial mobilitet (NOU 2010:7). Denne "gutsen" til å endre sine livsvilkår har nok også vært gjeldende i Norge i tidligere tider, men er kanskje noe av det som har kommet litt bort i vårt velferdssamfunn. En annen informant, som har en mor med innvandrerbakgrunn og en stefar som er norsk, mente verken mor eller stefar kunne hjelpe han fordi de ikke selv forstod fagstoffet han holdt på med. Han fikk hjelp på skolen eller så brukte han retteprogram på datamaskina.

Hjemme? Nei ikke så veldig mye egentlig. Mamma kan ikke så veldig mye om skole og sånn og stefar, nei, for noen ganger han, han må lese for å forstå han også. Han kan ikke bare, han må lese i boka, og sånn. Mora mi kan ikke så veldig mye med det stoffet jeg holder på med da, og stefaren min kan heller ikke det. Så det blir vanskelig. Da må han sette seg å lese og, for å skjønne.

Det kommer ikke frem i mitt utvalg det som mye av forskningen tidligere har funnet, at minoritets elevene bruker mer tid på leksene enn majoritets elevene, også de som faller ut. Mitt inntrykk gjennom mitt utvalg er at de ikke har brukt så mye tid på lekser. Det som imidlertid sitter igjen hos meg gjennom disse samtalen med disse flotte ungdommene er at de har denne innvandrerdriven som blir beskrevet i rapporten Mangfold og mestring (NOU 2010:7). De er positive til skole og er oppriktig lei seg for at de har måttet slutte, og de kjemper hardt for å komme inn igjen. Dette er ungdommer som har vært relativt rolige i skolesammenheng, uten forstyrrende adferd. Lødding peker på at det er grunn til å spørre seg om det er lettere å overse minoritetsungdommene i en frafallssituasjon (Lødding, 2009) De sitter stille på skolen, svarer ikke mye og spør ikke mye. De er slik jeg ser det, under ytere i mange sammenhenger, og det ikke ut til at det er så mange som har så veldig stor tro på dem heller. Hvis noen i skolesystemet hadde hatt det så tror jeg flere hadde gjort noe. Hvis en går tilbake til faktorer som fremmer motivasjon og mestring så er høye forventninger beskrevet som forhold som fremmer

---

motivasjon. Sammen med realistiske utfordringer og god vurdering og tilbakemelding er dette viktig faktor for mestring. Gudmund Hernes refererer til OECD sin konklusjon om at den store andelen av under ytere har sin årsak i en skole som ikke evner i stor grad å utfordre elevenes intellektuelle kapasitet. Han hevder at frafall ikke skyldes for høye krav i videregående, det skyldes dårlige opplegg og mangelfulle styringssystemer i utdanningssektoren (Hernes, 2010).

Dette er en gruppe elever, uansett om de har forstyrrende adferd eller ikke, som ser ut til å trenge mer støtte fra systemet og fra foreldre.

Jeg har nå sagt noe om selvpåfatning, motivasjon og mestrings som informantene kunne fortelle om fra videregående skole. Fagpersoner har også gitt sine betraktninger rundt de samme tema. Det kan gjennomgående sies at ungdommene i stor grad beskriver en skolesituasjon der mangel på mestring er fremtredende. Jeg vil nå si noe om hva de forteller om livet og hjelpen de fikk etter videregående, livssituasjonen deres nå, og hvilke drømmer de har om fremtiden.

#### **4.4 Livet etter videregående, og veien videre**

De fire ungdommene jeg har fått historiene mine fra beskriver at de synes det var trist at de måtte slutte på skolen, men beskriver likevel at de har en positiv tro på fremtiden. Jeg opplever stor grad av optimisme i det de sier. Om dette er fordi de mener de har gode muligheter eller om de ikke har realistiske forventninger er vanskelig å si. De er det jeg før har beskrevet som veldig offensive på egne vegne, de har denne innvandrerdriven, de har fortsatt tro på at dette skal gå og de ønsker å få seg en utdanning. Jeg vil i denne delen av avhandlingen presentere hva ungdomsinformantene sier om livet etter videregående, og hva som skjedde etter at de hadde sluttet. Videre vil jeg presentere hva fagpersonene sier om prosedyrene etter at en elev har sluttet. Deretter vil jeg beskrive hva ungdommene forteller om hvordan de har det i dag, og hvordan de ser på fremtiden.

Den gutten som sluttet tidligst av mine fire informanter sluttet i oktober på Vg1. Han ønsket å få en del ting i livet sitt unna før han videre hadde tenkt seg på skolebenken igjen. Det han oppga

som årsak var at han på en eller annen måte hadde kommet noe på kant med loven. I den tida hvor intervjuet fant sted så bodde han på en barnevernsinstitusjon, han ønsket derfor etter hvert å få seg en leilighet og videre skolegang. Han mente han ikke ville klart skolegangen slik situasjonen hans var da han sluttet:

Ja, jeg hadde ikke klart det, da hadde jeg bare strøket. Så da tok jeg et valg og etter at jeg har fullført dette så skal jeg begynne på skole (...) Det er vel ett år tror jeg, ett og et halvt år (...) Jeg har jobba en del ganger og så har jeg søkt og sånn (...) Jeg har søkt jobb og skole, men i mellomtiden så har jeg bare jobba en del ganger (...) Nå har jeg blitt ferdig med det så nå kan jeg begynne på skole igjen. Barnevernet har ikke noe med meg akkurat nå, siden jeg bor på det ungdomshjemmet her. Når jeg kan vise at jeg er selvstendig og kan klare meg sjøl så får jeg leilighet, så skal jeg gå på skole. På samme linja. Jeg ønsker å begynne på skole og få meg en leilighet, og bare få meg en utdanning, det er det jeg ønsker. Man kommer jo ikke langt her i livet uten en utdanning.

På spørsmål om hvem som hjalp han etter videregående, svare han dette: "Ja, jeg var via Nav en stund, en periode. Det gikk jo greit. Oppfølgingstjenesten, nei, de bare hjalp meg med å finne, komme inn på Nav og litt forskjellig".

Intervjuet med denne gutten var mellom jul og påske, og det var en stund til han kunne starte på skolen igjen. Han hadde søkt og i mellomtiden hadde han fått en jobb som han fortalte at han skulle starte i dagen etter.

En av de andre informantene hadde hatt en vei spesiell veg fra ungdomsskolen til videregående, hun beskrev også et krevende løp etter at hun sluttet på videregående:

Det var noen som tok kontakt med meg fra skolen. Jeg tror det var rådgiver (...) Nei, jeg spurte liksom om hva jeg kan gjøre nå, for jeg har mista skoleplass og sånn. Så anbefalte hun meg å gå å snakke med de på Nav liksom. Det var først i kommune X. Jeg snakka med dem og så sa de at jeg måtte søke jobb og sånt og, og da fikk jeg penger fra sosialtjenesten, i kommune X. Og så måtte jeg søke jobb og alt det der. De snakka ikke så mye om, det hadde liksom allerede begynt i august med kurs og sånt, så jeg måtte vente. Og så flytta jeg til en annen kommune, og da snakka jeg med de der. Der fikk jeg mer hjelp, i XX (...) Det var ikke lett å flytte. Jeg måtte ha adressen min hos noen som bodde i XX, for å klare å flytte, eller få hjelp liksom, til å flytte til XX. Etter jul snakka jeg med en person i NAV. Nei, vent da! Jeg gikk på noe som heter, en sånn kurs, for og, hva heter den? For å lære å skrive søknad. Arbeidssøkerkurs. Da gikk jeg på det kurset og så hadde vi sånn møte på Nav for alle de som skulle gå på kurs for videre utdanning og sånn. Så

---

var jeg der. Og så snakka han personen i NAV om et prosjekt og sånn, og så snakka jeg med han og da sa han at du er kommet til riktig person. Så hjalp han meg.

Hun fikk, via denne personen som hun beskriver som en veldig støtteperson i hele prosessen etter at hun sluttet, en jobb som hun hadde hele neste skoleår. Informanten søkte på samme linje neste år, men kom ikke inn. Hun fortsatte prosessen, med Nav, noe jobb og nå etter hvert så begynte hun å ta noen fag for å få studiekompetanse. Hun falt litt mellom to stoler pga. alder, hun var ikke gammel nok til å ta studiekompetanse som voksen. Hvordan hun forklarte denne prosessen etter at hun sluttet var fascinerende. Hvis dette hadde vært en ungdom som ikke hadde hatt det enorme pågangsmotet som hun viste, så er det nok sannsynlig at hun hadde gitt opp. En ting var at hun møtte vanskeligheter med å komme inn på det hun ville, det var også så mange ulike tilbud som fantes der ute, av kurs og fagkombinasjoner. Alt disse mulighetene måtte hun lete opp for å finne, noen gikk hun glipp av fordi ressurspersonen hennes på NAV heller ikke visste at dette var et mulig tilbud. Dette viser at det det fins mange muligheter, men disse mulighetene er litt skjulte, de burde kommet tydeligere frem for de som har stor nytte og glede av slike tilbud.

Det ble viktig for henne å få til dette med skole, og hun klarte det til slutt. Jeg tok en oppfølgingssamtale med henne for en kort stund siden og da kunne hun fortelle at hun nå hadde kommet inn for å ta studiekompetansen som voksen. Denne informantens prosess viser også hvor viktig det er å oppleve å ha hjelp av noen, at noen kan vise vei og puffe deg frem. Hun er fortsatt positiv, nå mer enn før, og tenker å fortsette mot målet som er noe å jobbe med noe innen media. Nordahl (2010) sier at om elever har minst en person i livet sitt som er støttende, kan dette være avgjørende for hvordan det går med denne eleven. Det er mange av mine informanter som forteller om støttende personer, utenom familien.

En av de andre informantene beskriver psykologen som den personen som støttet han mest og også som den personen som pushet han mest. Han uttrykte savn over at faren aldri var til stede for han: "Men han har aldri sånn pusha meg hele tida. Du må gjøre det, du må gjøre det. Vær flink på skolen. Han spurte meg nesten aldri "hvordan har du hatt det på skolen liksom". Aldri spurt meg".

Dette er hva han forteller om når han sluttet og den hjelpen han fikk etter at han sluttet:

---

Jeg gikk første og andre klasse og så slutta jeg i andre klasse, på slutten av 2.klasse. Jeg fikk faktisk noen eksamener, men ikke alle sammen (...) Faktisk ikke. Jeg ble faktisk sittende hjemme i en ganske og stund etterpå. I alle fall ett halvt år etterpå. Jeg fikk bare brev hjem da, et sånt sluttbrev ett eller annet. Kanskje en måned etterpå. Det husker jeg godt. Jeg så på det brevet og ble litt lei meg. Det stod mye greier om masse greier om hvorfor jeg har slutta på skolen. Og så måtte jeg skrive under og så måtte jeg levere inn til dem.

Videre forteller han:

Jeg måtte ta kontakt med NAV (...) Nei, fordi det som er, når jeg slutta på skolen så slutta stipendet mitt. Da måtte jeg gå til NAV ,alene. Jeg fikk bare råd fra psykologen min i den tida der. Det var også psykologen som fikk meg til å ta kontakt med voksenopplæringa for å ta noen fag der. Jeg begynte der, og var der to-tre dager, kombinert med jobb. Jeg ble flytta til en videregående etter hvert. Jeg tok norsk og engelsk. Jeg fullførte engelsk og også norsk. Men den må jeg ta om igjen en gang til. Og så må jeg ta matte. Oppfølgingstjenesten gjorde ingenting, jeg gjorde det sjøl.

Etter halvannet år forteller han at han ble kontaktet av oppfølgingstjenesten:

Oppfølgingstjenesten ringte meg, det var helt sykt faktisk, de ringte meg for ikke lenge siden. Det var ikke så lenge siden de ringte meg. Ett og et halvt år etterpå så ringte de meg. Da ringte en meg og spurte meg, det var en fyr som spurte meg. ”Hei. Han spurte, snakker jeg med X”. Jeg sa ja. Jeg må bare spørre deg om noe. Hva er det du gjør for tida? Da var jeg faktisk i jobb. Jeg sa, jeg jobber. Å ja, men det er bra. Jeg ringer fra oppfølgingstjenesten jeg. Jeg spurte, hva er det sa jeg? Da visste jeg ikke hva det var. Da sa han. Vi ringer de som har slutta på skolen og følger de opp og kanskje de vil fortsette på skolen og fullføre skolegangen.

Ut fra hva han beskriver så var han lei seg når han fikk sluttbrevet fra skolen. Han opplevde at han måtte gjøre det meste selv, han fikk imidlertid god hjelp fra psykologen sin. Dette viser nok en gang at det er viktig å ha en støttende person rundt seg. Denne informanten sier han har flest norske venner, og opplevde at andre ikke hadde det slik som han, mange fikk mye mer hjelp og støtte hjemmefra. Som han selv sier så ønsker han å jobbe som barnevernspedagog, og begrunnelsen er at han vil vet hvordan mange har det, spesielt de med flerkulturell bakgrunn.

Nei, altså, som jeg sa til kjæresten min her om dagen. Jeg skal bli ferdig med skolen. Jeg skal, det er viktig med skole. Jeg kjenner nå at, når folk sa det til meg før ”skole er viktig”. Så sa jeg, ja, men det går an å få jobb uten skole. Men det er bare rett og slett, hvis jeg skal si noe stygt ”drittjobbene” en får uten skolegang. Jeg merker det hver gang jeg skal søke på en jobb så ser jeg på annonsen og så står det at jeg må ha fullført ett eller annet på videregående eller høyskole. Da søker jeg ikke på det (...) Jeg kunne tenke meg å ta

---

barnevernspedagog. Med barn og ungdommer og sånn. Vanskeligstilte barn, fordi jeg veit åssen det er å være en vanskeligstilt unge eller ungdom. Er det ikke det det heter da? I alle fall hvis de er, ”hva er det det heter” flerkulturelle. Jeg kan kjenne meg igjen i mange av dem liksom.

Siden det er en stund siden jeg var i kontakt med denne informanten via intervju tok jeg en ny henvendelse til han for å høre hvordan det gikk med han og hvor han var i prosessen med utdanning. Han kunne fortelle at han ikke hadde gått tilbake til skolebenken, men hadde fått en fast stilling han var fornøyd med. Han likte seg godt og var fornøyd med sin jobbsituasjon.

Den siste informanten blant ungdommene var ett år ute av skole. Her beskriver han hva som skjedde videre, etter at måtte slutte:

Oppfølgingstjenesten ringte meg og så skulle jeg opp å snakke med dem litt og sånn. De ringte i slutten av året. Husker ikke, oktober, november, husker ikke. De skulle hjelpe meg å søke meg inn i der jeg ville gå da. Men det har gått nesten halvt år, så det var ikke, så måtte jeg bare vente. Til skolen åpner igjen eller noe. Jeg hadde møte med dem i Skien. Vi lagde en plan, vi lagde en CV tror jeg, hvis jeg ikke husker feil. Vi snakka litt om skolen og, de skulle hjelpe meg med å sette i gang med skole, men det var litt seint i skoleåret. Eller de har begynt da, og så jeg skulle egentlig komme inn på restaurant og matfag med en gang, men det var ikke plass der, jeg måtte stå på venteliste.

På spørsmål om han var fornøyd med den hjelpen han fikk svarer han:

Jeg fikk ikke så veldig mye hjelp. Nei, jeg syns ikke det. Jeg ønsker at de kunne bare sette meg i gang med en gang. I stedetfor å vente veldig lenge, på svar og sånn. Det gikk veldig mye tid på å vente. Mista ett helt år i ingenting liksom, lite effektivt. Nei, de hjalp ikke så veldig mye. De ringte meg en gang og så møtte vi hverandre en gang, og så sa de at jeg skulle gå på NAV. Og så skulle jeg skaffe meg, og så skulle jeg snakke med NAV, og så skulle NAV hjelpe meg. Jeg fikk ganske god hjelp på NAV. Vi hadde møte og så, jeg husker ikke hva jeg var med på igjen. Det var sånn at de skal hjelpe deg å skaffe deg utplasseringsplass, jeg måtte jobbe, arbeidsplass, hva heter det? Ja, arbeidspraksis. Fikk meg en sommerjobb til slutt. Oppfølgingstjenesten gjorde veldig lite, jeg måtte gå ned på NAV selv og ordne ting og.

Det var han selv som ordnet med søknaden for neste år, han valgte å søke en annen linje på Vg1. Han syns nå at det går mye bedre, men er litt lei og den største motivasjonen hans er å fullføre skolen og få en jobb.

---

Da søkte jeg på første året om igjen, på en annen linje. Jeg søkte selv på internett, på Vigo. Det går mye bedre nå syns jeg, jeg forstår nesten alt. Karakterene er ikke så veldig gode, på 3, 4 og sånn. Hadde jeg lest mer så hadde jeg fått mer. Litt lei egentlig. Jeg merker det nå. Jeg må bare få meg jobb.

Hans høyeste mål var å bli ferdig nå og få en jobb. Han sier han er lei, det har gått mye tid med til denne skolegangen, også noe unødig tid som han forteller. Han har det bra, det går mye bedre med norsken denne gangen han tar Vg1. Han har kjæreste, bor litt hjemme hos mor og stefar og litt hos kjæresten.

En av fagpersonene forteller dette om prosedyrene etter at en elev har sluttet:

Veien videre er, nå skal vi jo ha avklaringsmøte med oppfølgingstjenesten for hver slutter. Og da blir det jo å innkalle til møte, og nå skal vi ha møtene her. Så er det oppfølgingstjenesten som lager en handlingsplan sammen med eleven. Da vil de gjerne ha med seg foresatte. Og da er de på en måte ute av våre hender. Da er det oppfølgingstjenesten som tar over.

En annen sier dette:

Det er sånn att i reform-94 så fikk alle fylker, i opplæringslova så står det at alle fylker skal ha en oppfølgingstjeneste. Men der står det bare att at en skal ha tjenesten, det står ingenting om dimensjonering eller noe organisering eller noe sånt som det. Men så derfor er oppfølgingstjenesten ulikt organisert i alle fylker i Norge, og det har jo gitt noen utfordringer (...) Men det finnes en veldig god forskrift for oppfølgingstjenesten som ble revidert nå 01.02, som sier veldig klart hva oppfølgingstjenesten skal jobbe med . Og det er jo da, det som skal gjøres er ikke ulikt det en gjør i skolen ellers, som fylkeskommunen har ansvaret for. Uansett hva vi primært ta sikte på studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. Og de som er i målgruppa til oppfølgingstjenesten er ganske enkelt, det er de som har ungdomsrett, under 21 år, og som ikke er i opplæring eller arbeid. De skal vi ta kontakt med. Så da betyr det at vi skal ha oversikt over gruppa, vite hvem de er, og de skal få et tilbud om veiledning, og så skal de få tilbud om et tiltak.

Alle mine informanter ble kontaktet av oppfølgingstjenesten, men ut fra hva de beretter så er det ulikt hva slag hjelp de opplevde at de fikk. Noen opplevde også at denne hjelpen kom for sent, slik at den ene informanten, som ble kontaktet av oppfølgingstjenesten sent på høsten, ikke fikk hjelp til å komme på skole det året fordi det var for sent. Han opplevde, som tidligere beskrevet, at ett år til ble kastet bort. En annen informant opplevde at han måtte klare seg selv, oppfølgingstjenesten kom først inn etter halvannet år. Det er imidlertid blitt sagt av



---

oppfølgingstjenesten at noen av de minoritetsspråklige elevene er vanskelige å få tak i. Det kan da være at dette er årsaken i dette tilfellet. Dette er hva som ble sagt om dette:

Så det er ikke så veldig mange vi ikke får tak i, men de har vi virkelig gjort mye med altså, vi har brukt enormt med ressurser for å få tak i dem. For det at det er jo en prioritert målsetting for myndighetene nå, og det er att det ikke skal være noen ukjente i forhold til oppfølgingstjenesten. Det kan være at disse som er vanskelige å få tak i er minoritetsspråklige elever.

#### 4.4.1 Det vanskelige valget

Det er vanskelig for mange ungdommer at de skal ta et valg som på vil ha store konsekvenser for deres fremtidige yrkesvalg. Dette gjelder ikke bare minoritetsungdom, men det er kanskje slik at det må en annerledes rådgivning til for å sikre seg at denne elevgruppen forstår godt nok hva de velger og hva dette valget innebærer for dem. Rådgivere eller karriereveiledere på ungdomsskolen skal hjelpe elevene med dette valget, og hjemmet skal være med å rettlede sitt eget barn. En av fagpersonene i min studie sa dette om valget de unge må ta i denne alderen, og han sa også litt om rådgivningen:

Nei, det er veldig vanskelig det der. Uansett hvor god karriereveiledningen er i ungdomsskolen så vil du finne noen som velger om igjen. Du har, noen sånne glansbilder, jenter som har 5 og 6 i alle fag og som vil bli frisør, for det syns de er kult når de er 16. og så går de kanskje på Vg1 og Vg 2 og så begynner de i lære og så begynner de å bli voksne og bli litt mer reflektert og tenker at det er jo ikke dette jeg vil, jeg skulle jo studere jus jeg. Så velger de om igjen. Det skjer så mye med deg når du vokser opp og du får, vi husker jo hvordan det var. Det er jo helt urimelig byrde å legge på en 15-16 åring at nå skal du fortelle hva du skal bli resten av livet og det legger vi mest på de som har kanskje dårligst forutsetninger. For de aller flinkeste de går på studiespesialisering og så tar jeg den avgjørelsen en annen gang. Så de går jo kanskje i ring på universiteter og høyskoler, mens en del av disse her som vil over på yrkesfag og som har mye fravær, dårlig motivasjon og støtte hjemmefra, dårlige karakterer og alt dette her, de sliter jo, de sliter der nede i videregående, de sliter i Vg1 og så videre. Så jeg tror ikke vi greier å komme utenom det. Nå driver jeg mye med karriereveiledning også, som du kanskje skjønner.

Når det gjelder de minoritetsspråklige, så kan vi tenke at selve systemet kan være en utfordring, og at systemet i for stor grad forutsetter en god kjennskap til videregående opplæring, dets studievalg og prosedyrer for innsøking og svarfrister. Dette systemet kan være vanskelig å sette seg inn, og det kan tenkes at dette kan skape større og muligens andre typer utfordringer for

---

minoritetsgruppa. Valget forutsetter stor grad av tilpasset veiledning og rådgivning. Det som også kan være en utfordring for de minoritetsspråklige er at de ser ut til å ha en litt mindre realistisk holdning til hva de selv kan prestere. Dette kan også være en grunn til at mange stryker i ett eller flere fag, de har kanskje valgt en linje som er i overkant vanskelig for dem. Det kan også ha noe å si for motivasjonen deres. Flere av fagpersonene sier noe om at mange velger feil og at det er mange med minoritetsbakgrunn, slik disse beskriver det, som er lite realistiske i forhold til hvilken linje de skal velge. En sier det slik:

Ja, mange av de har jo ikke kommet inn på første valget sitt. De kommer inn på kanskje 4.5.valget sitt, de har ikke lyst til dette her. De er så urealistiske mange av dem også. De har kjente yrker som de vil inn på, som ikke de har mulighet til. De vil bli leger eller ingeniører, veldig mange av de. Arkitekter, advokater.

En annen utdyper:

Nei, mange har veldig urealistiske drømmer. Noen er ikke modne og noen kan ha urealistiske forventninger til egen prestasjon, og året kanskje også, og regner med at, ja, de kommer her med voldsomme høye ambisjoner om at de skal lege og advokat og piloter og. Men så kommer de ned på jorda da, det også er en målsetting på en måte at vi må realitets orientere dem litt. Så ofte anbefaler vi kanskje at de tar ett grunnkurs da over to år, for eksempel. Mange av dem kan gjøre det, etter de har vært her.

Anders Bakken rapporterer at så mange som halvparten av de minoritetsspråklige elevene sier at de vil jobbe i yrker med høy sosial status, for majoritetselvene gjelder dette bare for tre av ti. I følge han ønsker hver syvende av minoritetselvene ønsker å bli lege, og nesten like mange vil bli ingeniør og jurist. Det er også 6 av 10 av de minoritetsspråklige som vil ta høyere utdanning, mot halvparten av majoritetsungdommene. Denne trenden med høy utdanningsmotivasjon er sterkest på ungdomsskolen, men faller på videregående hevder Bakken (Bakken, 2003).

Rapporten til Bakken sier ingenting om hvorvidt det er realistisk at disse ungdommene tar en slik utdanning, den sier kun at dette er det de ønsker. En av mine informanter faginformerter i videregående melder også om at det er dette de ønsker. Slik han ser det har de, fra skolens ståsted, urealistiske tanker om sitt eget yrkesvalg og sine egne muligheter. Også en annen av mine faginformerter sier at det er mange urealistiske forventninger blant de minoritetsspråklige elevene.

---

Hva som er årsaken til at det meldes om en urealistisk holdning til egne muligheter er vanskelig å gi et helt klart svar på, men det kan tenkes at en grunn kan være at dette er ungdommer i familier som kommer hit for å få et bedre liv. I dette nye livet så ligger jobb, og mulighetene de har for en bedre utdanning og en bedre jobb. For noen er dette ønsker de ikke har forutsetninger for å få oppfylt.

Et annet perspektiv rundt dette med at mange med minoritetsbakgrunn ønsker høyere utdanning er at mange av disse har foreldre med lav eller ingen utdanning, og både foreldrene og barna seg ønsker et annet liv med andre muligheter. Foreldrene vil at barna skal benytte de mulighetene vårt utdanningssystem gir, dette har noe med sosial status å gjøre hevder Mohammed Osman Rana. Men det henger også sammen med at barna skal få bedre muligheter og bedre levestandard enn de selv har (Wiese, 2007). Dette belyses godt av en av faginformatene:

Jeg tror kanskje noe av grunnen til feilvalget, bortsett fra at det kanskje også kan være misforståelser, så kan nok fortsatt presset være større på foreldregenerasjonen, at de skal liksom få en samfunnsmessig plassering som er ganske høyt oppe. Uavhengig av det reelle karaktergrunlaget og skoleinteresse og sånt noe. Så det er nok et større press for en del av dem til å velge ting som kanskje ikke er det reelle førsteønsket.

Det at noen av disse barna/ungdommene ikke har mulighet til å klare det eller ikke ønsker det foreldrene vil, er det kanskje ikke lett for foreldrene selv å se. Det er godt dokumentert i diverse rapporter at det er mange av de som faller ut av videregående som rapporterer at de syns det faglige var vanskeligere enn de hadde trodd (Markussen m.fl. 2008).

Det var i spesielt fagpersonene i mitt utvalg beskrev en situasjon der det var mange som byttet linje på videregående, årsaken til det kunne være at de merket dette etter at de hadde begynt og ønsket å bytte allerede i starten av skoleåret, og oppdaget du dette tidlig nok så hadde de mulighet til det. En av mine informanter fortalte at han kom inn på sitt førstevalg, men at han etter ei stund fant ut at dette ikke var noe for han likevel. Han forteller dette om sitt valg: "Jo, det var det første valget (...) Etter at jeg hadde fått prøvd meg der og fått sett hvordan de jobber og sånt så jeg tror ikke det er noen ting for meg liksom".

Gudmund Hernes mener at det er klare indikasjoner på at de elevene som skifter utdanningsprogram i mindre grad fullfører videregående skole (Hernes, 2010). Det som også kan være et perspektiv i dette med det vanskelige valget er at det er grunn til å tro at det kan være vanskeligere for minoritets elever å velge riktig fordi de i mindre grad kjenner til systemet videregående, eller skolesystemet vårt i det hele tatt, det gjelder ungdommene selv og foreldrene deres. De er nok en gruppe elever i vårt utdanningssystem som er veldig prisgitt en god veiledning og rådgivning, på både elev og foreldresiden.

Det er jo ganske mange som går tilbake til skolen, og da må vi se igjen, noen tar seg ett år fri og gjør ett eller annet annet, og andre kommer rett tilbake, de har valgt feil. Det er veldig mange som velger om igjen. Alt for mange som velger om igjen, det bruker vi masse penger på, omvalget, det er jo hundrevis. Så, hvor mye var det, det var en 7-8 millioner vi regna med at vi måtte ut med ekstra for de som velger om igjen. Det er en rettighet de har da.

Mangelfull språkforståelse kan gjøre at det vanskelige valget blir vanskeligere for de minoritetsspråklige. Dette gjelder ved innsøkingen til videregående, men det kan også gjelde ved eventuelle spørsmål om enkeltvedtak, ikke enkeltvedtak i ungdomsskolen som kan få konsekvenser for det videregående løpet. Igjen så ser jeg på dette som et tema for systemet, her rådgiver og karriereveiledersiden ved skolesystemet vårt. Det blir viktig å ta høyde for at elever og foreldre forstår hva de eventuelt sier ja eller nei til, og ikke minst blir klart informert om konsekvensene ved å si ja eller nei. En av mine informanter fortalte at på ungdomsskolen ble vedkommende informant sammen med mor og tospråklig lærer innkalt til møte. Agendaen var å få mor til å skrive under på et enkeltvedtak angående at informanten ikke skulle få karakter i engelsk fra ungdomsskolen. Dette ble underskrevet, og fikk store konsekvenser for informanten. Hun fikk ikke karakter i engelsk og var utelatt fra å søke studiespesialiserende. Informanten startet på videregående, på et innføringstilbud der de heller ikke ga karakterer, og hun måtte da gå tilbake til en grunnskoleklasse på en voksenopplæring for å få karakter i faget engelsk før hun kunne søke videre inn igjen på den studiespesialiserende linjen hun ønsket. Det kan her tyde på en noe mangelfull veiledning som ga store og utilsiktede konsekvenser for den det gjaldt. Det kan tenkes at en større forståelse, bedre kunnskap om minoritetsspråkliges situasjon, språk og utfordringer i forhold til å forstå vårt skolesystem ville gitt en annen type veiledning eller at mor ikke hadde skrevet under på et slikt enkeltvedtak hvis hun hadde forstått konsekvensene.

Det kan også være grunn til å problematisere dette med feilvalg. Feilvalg ser ut til å komme opp relativt hyppig og ble av fagpersonene i mitt utvalg pekt på som en klar årsak, slik de ser det, for at ungdommene slutter på videregående. Men dreier dette seg om feilvalg eller dreier det seg om noe annet? Grunnen til at jeg stiller dette spørsmålet er at å bruke feilvalg som årsak kan føre oss vekk fra det som kanskje er den reelle årsaken til at ungdom slutter. Kanskje er det mangel på tilpasset opplæring, og særskilt norskopplæring som gjør at ungdommene ikke mestrer og dermed ikke liker seg på den linja de valgte, snarere enn at de faktisk har valgt feil? Det kan være slik at ungdommene selv ikke ser denne forskjellen, siden de muligens ikke vet at de har rett på slik opplæring eller ikke har hatt mulighet til å se hvordan det hadde gått på den linja de valgte hvis de hadde fått denne opplæringen. Det videregående systemet og de ulike instanser innen dette systemet kan ved, i for stor grad og, forklare frafall med feilvalg, gå glipp av muligheten til å se at det er andre årsaker som ligger bak frafallet. Det kan være mange årsaker til at de ikke ser en slik sammenheng, eller det kan også være at det er lettere eller mer legitimt å forklare frafall med feilvalg. En negativ side ved en slik tankegang er at frafallet da blir et problem for ungdommen selv, som ungdommen selv må ta ansvar for og som kun blir forklart ut fra ungdommen selv. Det blir elevene og ikke skolen som har tilpasningsvansker. Videregående kan slik komme til å bli fritatt for ansvar i forbindelse med frafall som ungdommene må bære konsekvensene av.

#### 4.4.2 Hvordan hindre frafall

Dette er hva en av fagpersonene svarte på spørsmålet om hva vedkommende mente ville være den beste måten å forhindre frafall i videregående:

Ja, det vet jeg! Ja, det hadde vært det at en støtta disse her i barnehagen, at de fikk en god språkopplæring, at det ble godt fulgt opp. At når de begynte i grunnskolen, at de satte inn tiltak veldig tidlig og at de lærte seg å lese og skrive og regne veldig tidlig. Spesielt lesing. At ingen hadde skulle gått ut av 3.klasse uten å kunne lese (...) Siden vi snakker om den typiske slutteren, den typiske slutteren ser vi tegnene på i barnehagen (...) Men han typiske, han skeiner igjennom da, klarer seg akkurat, lærer akkurat så vidt det er gangetabellen, og vrir seg unna, klarer å ha mye fravær i ungdomsskolen som ikke blir ordentlig tatt tak i, og får noe utplasseringer og har en par, tre tilfeller hvor det skjer ett eller annet uheldig i skolegården eller mot en lærer. Men på en måte ikke så alvorlig att han blir ordentlig tatt tak i, for di at blir du ordentlig tatt tak i så er sjansen større for at du gjennomfører, nemlig.

Det han snakker om her er at frafallet begynner allerede i barnehagen, og at disse elevene som faller ut av videregående skulle vært tatt tak i tidligere. Dette med tilpasset opplæring er et ansvar for hele skoleløpet slik at det har han helt rett i. Det som jeg tenker er problematisk ved dette er at det kan se ut som det ikke er håp når de kommer i videregående. Odd Haugstad skriver i sin artikkel Den videregående skolen – en skole for alle? at vi ikke lenger kan “skyldes på grunnskolen” som han betegner det. Han mener den videregående skolen har et stort etterslep på systemnivå, og at videregående skole i større grad må ta utgangspunkt i de elevene som faktisk er der. Videregående har mer enn nok med å feie for egen dør mener han, og mener det er på tide med en læreplan for den videregående skolen som har svært vide rammer for differensiering (Haugstad, 2012).

Det kan se ut som om det er relativt store forskjeller på hva ungdommene opplever av tilpasset opplæring og hva faginformantene beskriver om den samme opplæringen. Når ungdom opplever at de ikke klarer fag, men stryker i fag, så kan det være grunn til å anta at de trenger mer tilpasset opplæring. Opplæringsloven er klar på at alle har rett til en undervisning som er tilpasset dem, dette kommer også frem i føringer som stortingsmeldinger, NOU`er og lærerplanen i grunnskolen så vel som videregående opplæring. Det er grunn til å tenke at ungdommene selv skal merke at de blir gitt en slik opplæring, og at de kan tilkjenne dette i en intervjusituasjon som i en avhandling som dette. Kanskje er det slik denne tilpasningen ikke fungerer i praksis, eller ikke oppleves slik den er ment. Det kan være forhold ved ungdommene selv som gjør at de ikke mestrer skolen, men det kan, på bakgrunn av det mine informanter sier, også være slik at det ikke blir gjort nok for at disse elevene klarer fagene. Et sentralt spørsmål er om tilpasning forstås som elevenes ansvar og ikke i samme grad som skolens.

#### **4.5 Har vi en skole for alle?**

Dette er et reelt spørsmål å stille når vi vet at så mange ungdommer faller ut av videregående opplæring. Oppfølgingsspørsmålet kan være, hvorfor ble det slik at vi kan tenke at skolen ikke er for alle? Selv om spørsmålet er reelt, så er ikke svaret nødvendigvis opplagt. Det finnes sannsynligvis mer enn ett svar på dette, det er komplekst. Jeg vil nå videre i denne avhandlingen peke på forhold ved vårt skolesystem som direkte eller indirekte kom frem gjennom undersøkelsen min og som kan være med på å belyse om vi har en skole for alle.

Hvis vi mener at vi skal ha, eller har, en skole for alle, hvorfor er det da så mange elever som ikke mestrer denne skolen og faller ut på en eller annen måte? Det frafallet vi har i den videregående skolen er av en slik størrelse at det er grunn til bekymring. Selv om dette ikke er en utfordring som kun er et norsk fenomen så er det klare signaler på at vi har en skole som ikke er etter intensjonene. I St.meld. 23 (1997-98) står det at alle elever i skolen skal, uavhengig av deres bakgrunn, evner eller funksjonshemninger, møte utfordringer som er i samsvar med forutsetningene deres. St.meld. 31 (2007-2008) setter de samme føringene for en skole for alle. Der står det om en skole for alle som må kunne ta høyde for forskjellene mellom elever, og at alle skal inkluderes og oppleve mestring. Barnehage og skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I Norge har alle rett og plikt til en tiårig grunnskoleopplæring og rett til en treårig grunnskoleopplæring. "Skolen skal gi en likeverdig opplæring som er uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi" (NOU, 2009:18 s. 15).

#### 4.5.1 Tilpasset opplæring og tilpasningsvansker

Alle elever skal ha like muligheter for opplæring, og dette skal gjelde hele forvaltningskjeden. Dette igjen forutsetter differensierte tiltak. Om likeverdig opplæring skal skje må det forskjellsbehandling til. Når det gjelder tilpasset opplæring så er dette en plikt som skoleeier og opplæringsstedets ledelse og personale har. Det er skolens oppgave å gi alle elever valg av metoder og lærebøker tilpasset dem og å organisere arbeidet på en slik måte at alle elevene kan utvikle de grunnleggende ferdigheter og at de når kompetansemålene. For å kunne gi likeverdig opplæring, må følgelig tilpasset opplæring til. Skolen skal i tillegg sørge for at opplæringen skal være inkluderende. Alle skal ta del i fellesskapet både faglig, sosialt og kulturelt. Inkludering er et grunnleggende prinsipp og en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring (NOU 2009:18).

Det påpekes videre i Rett til læring (2009) at når det gjelder frafall i videregående opplæring så er forskningen innen fagfeltet mest fokusert på hvilke faktorer ved eleven som øker sannsynligheten for frafall. Det påpekes videre at dette blir feil fokus siden det er et faktum ca.30 % av elevene ikke oppfyller kravene for å få yrkes eller studiekompetanse. En konsekvens av dette er at det heller bør fokuseres på faktorer ved systemet som svikter her. Dette må betraktes

---

som en systemfeil hevdes det. Gudmund Hernes (2010) sier at når alle elever, også de som tidligere ikke begynte, skal være en del av dette opplæringsløpet så blir skolen nødt til å tilpasse undervisningen til den elevgruppen som er i videregående. Han mener at det faktum at så mange faller ut kan være et symptom om at skolen ikke helt har greid denne tilpasningen. Dårlig gjennomføring kan føre til arbeidsledighet og videre skape samfunnsproblemer (Markussen m.fl.2008). På 70- tallet ble det gjort en endring og en omorganisering innen videregående skole. Endringen hadde som mål å gi de elevene som ikke før tok utdanning etter grunnskolen en mulighet til å gjøre dette. Målet er bare i begrenset grad nådd, selv om tilgangen har blitt bedre, rettighetene har endret seg, både i forhold til elevplasser og tilbudsstruktur. På tross av dette er det alt for mange som ikke får en sluttkompetanse (NOU 2009:18) Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hva dette handler om.

Skaalvik og Skaalvik har gjort en undersøkelse som forteller at mange elever har en opplevelse av skolen som et sted der det er lav toleranse for mangfold og variasjon, at mange føler at de kommer til kort og at det er feil ved dem selv som er problemet, 71 % av de elevene som gjorde det faglig svakt hadde en opplevelse av at skolesystemet ikke var tilpasset dem (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Min studie handler om de minoritetsspråklige elevene som faller ut, og Engenes (2007) påpeker at den norske skolen har blitt en flerkulturell skole, og mener således at undervisningen må tilpasses både når det gjelder språk og kultur for å møte denne elevgruppen på best mulig måte. Hernes (2010) påpeker videre at mange i denne elevgruppen klarer seg meget godt, og har høye ambisjoner, men det må tilpasninger til for de som ikke klarer seg godt. Anders Bakken (2008) sier gapet i prestasjoner er større i videregående enn på ungdomsskolen, og mener deres sosiale bakgrunn har mye å si for dette. De har jevnt over færre økonomiske ressurser, får mindre hjelp til skolearbeid og lekser, og mange foreldre har lav utdanning. Jeg har tidligere i empiridelen beskrevet at alle informantene mine forteller om liten hjelp til skolearbeid hjemmefra, og det er også beskrevet at to av informantene sier at foreldrene har lav utdanning, og ikke har mulighet til å hjelpe med det faglige.

Det at ungdommene kommer til kort og opplever at det er feil ved dem selv som er problemer synes jeg også kommer frem gjennom en av fagpersonene. En av faginformantene sier dette om de som stryker f.eks i Vg1 som gjør at de ikke kommer inn på Vg2:



---

Det er noen, men det blir jo tatt tak i. Sånn att de da får en mulighet til å gjøre om på sine ønsker. For noen så vil det jo være sånn att de velger det samme programmet en gang til, eller att de begynner å tenke, hvorfor er interessen så liten, hvorfor har de ikke kommet i mål, og så gjør de ett omvalg. Men selv om søknadsfristen da er i mars egentlig, så er det jo sånn att de som det viser seg nå att står i fare for å bestå får jo en ny runde med rådgiver og sånn for å kunne endre det.

Her beskrives en situasjon hvor dette blir tatt tak i, mange velger samme programmet en gang til, eller noen begynner å tenke på hvorfor de ikke klarte det, og de gjør et omvalg. Denne informanten sier også at det skal en ny runde med rådgiver i en slik situasjon. Samtidig kan man spørre seg om det å ta tak i forstås som å ta hele året om igjen, enten på samme linje eller på en annen linje hvor de viser større interesse. Det som her kommer frem kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2006) beskriver fra sin forskning, er at det er ungdommene selv som på en måte eier problemet, det er elevene som ikke er motiverte, det er de som ikke har interessen og det er de som må ta konsekvensene av dette ved å ta ett år om igjen. Ungdommene beskriver en annen situasjon enn denne faginformaten. De opplever ikke at ting blir tatt tak i og de har ikke i stor grad blitt tatt inn til samtale med rådgiver. Er det å ta ett år om igjen å tilpasse undervisningen, eller burde det vært slik at undervisningen var tilpasset slik at elevene ikke kom i en slik situasjon som her beskrevet?

Det er kun en av de fire ungdoms informantene som forteller om tiltak når det gjaldt faglige utfordringer, og det tiltaket var leksehjelp. Han sier:

Hvis jeg sa til læreren at det her sliter jeg med liksom så bare liksom videreførte han meg til en sånn leksehjelp etter skolen. Etter skolen så var det sånn alltid leksehjelp. Sånn hvis du sleit med noen lekser eller et eller annet så kunne du få hjelp til det der. Men jeg var kanskje med to ganger så følte jeg at det var akkurat samme greia, at jeg ikke klarte å bli lært ordentlig der heller. Tiltak fikk jeg, det var jo de leksehjelpgreiene. Men jeg syns ikke det hjalp så mye. Det var ikke noe annet. Jeg har ikke hørt om noen tiltak hvis man sliter på skolen.

De andre 3 ungdommene forteller at de fikk hjelp hvis de spurte, men at de ikke fikk noe tilbud om andre typer hjelp når det gjaldt det faglige. Av fagpersonene i utvalget mitt så forteller en av dem at de har en type base som er for elever som ikke klarer å følge ordinær undervisning. Dette er et tilbud som gjelder for alle elever, både majoritets og minoritets elever ved denne skolen.

Men nå er det sånn hos oss at vi har noe som heter en base, og de elevene som trenger det blir tatt ut i denne basen og får opplæring i mindre grupper. Og er det behov så får de det. For det er jo veldig mange gråsoneelever som vi ser trenger hjelp altså. Som blir meldt opp til ressursbasen og som blir tatt ut i mindre grupper. Det kan gjelde de som vi oppdager underveis. I ressursbasen er det lærere som, noen har 100 % stilling i det. Hvor de melder opp elever som har vansker med fagene. Det er både fellesfag og programfag. Som da får ekstra opplæring og ekstra timer, kanskje blir tatt ut i mindre grupper i en periode.

#### 4.5.2 Særskilt norskopplæring

I opplæringsloven § 3-12, som er henvist til tidligere, står det klart at elever i videregående skole skal tilby særskilt norskopplæring for elever med minoritetsbakgrunn. Fylkeskommunene har videre en plikt til å gi slik opplæring. Dette er en opplæring som kan ses i sammenheng med den tilpassede opplæringa, der de elevene med et annet morsmål enn norsk har en ekstra rett til en særskilt opplæring i norsk. Ingen av mine informanter kan gi eksempel på en slik opplæring i den tiden de var elever i videregående. Det er også slik at fagpersonene som jobber i skolen heller ikke kan si noe om en slik opplæring. Den tilpassede opplæringen som blir fremhevet er en opplæring som gjelder for alle elever som har faglige utfordringer, ikke spesielt gitt som særskilt norsk. En av mine fagpersonsinformanter måtte spørre hva læreplanen i grunnleggende norsk var. Er det da slik at elevene forstår godt norsk på videregående og ikke trenger dette tilbudet? Nei, slik kan det ikke være, siden det både blant ungdommene og blant fagpersonene blir beskrevet en situasjon hvor dårlig norskspråklig kompetanse og dårlig begrepsforståelse innen fagene blir fremsatt som en utfordring. Det blir gitt et eksplisitt opplæringstilbud til nyankomne elever, det er et tilbud som er et innføringstilbud for minoritetsspråklige på videregående. Dette året i et likt innføringstilbud tar ikke fra elevene retten om å bruke 5 år på å gjennomføre videregående, det er et forberedende år der det ikke blir gitt karakter i fag, men der elevene blir forberedt på fag, ord og begreper som de vil møte i Vg1, VG2 og Vg3. Men når det kommer til at elever har kommet inn på Vg1 og er i gang med ordinært videregående løp, som gjelder for alle mine informanter, så kan ikke disse informantene fortelle meg at slik særskilt norskopplæring ble gitt, og fagpersoner kan heller ikke gi eksempler på det. En av fagpersonene sier dette på spørsmål om det blir gitt særskilt norskopplæring eller tospråklig undervisning, eller om vedkommende tenker at slik undervisning kunne vært til hjelp for noen av elevene:

Nei, det er jo heller, nei, der er vi nok litt dårlige tror jeg (...) Nei, det har vi ikke (...) Jeg vet ikke det, men jeg har tenkt og som vi har snakket om her, det er kanskje at vi fikk en minoritetsspråklig miljøarbeider,

---

som på en måte kunne, for det er mye ikke de forstår av skolehverdagen, ser vi. Og dette her med å komme tidsnok og møte og levere inn, det er vanskelig for mange av dem altså.

Om denne mangelen på slik opplæring som er lovhjemlet i opplæringsloven §3-12 kan ha ført til at elevene ikke mestret er et spørsmål jeg ikke kan gi noen klare svar på i denne avhandlingen, men man kan ikke se bort fra at det kan være en medvirkende årsak til at noen av disse elevene faller ut av vårt videregående system.

Etter at Kunnskapsløftet ble innført i norsk skole i 2006, ble faget Norsk som andrespråk endret til faget Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Lærerenplanen i dette faget ble gjort gjeldende fra høsten 2007, og skal gjelde for både grunnskolen og videregående skole. Som det står under så er det opp til skoleeier, i dette tilfellet hvert enkelt fylke eller den enkelte skole, å bestemme om elevene skal følge denne læreplanen i grunnleggende norsk på videregående eller om de skal følge den vanlige norskplanen med en tilpasning.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kan brukes både i grunnskolen og innen videregående opplæring. Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Skoleeier/skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk.

Elever både i grunnskolen og videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk har etter Opplæringslovens § 2-8 (grunnskolen) og § 3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.

En fagperson sier dette:

Jeg tror at de burde hatt litt mer norskopplæring før de kom inn i videregående skole. Rett og slett. Og det vet jeg grunnskolen sliter med også, de ønsker at de skal få mer norskopplæring, men de blir allikevel overført til ordinært videregående løp. Det er de som kommer hit med veldig, veldig dårlige språkkunnskaper.

Fagpersonene var ikke enige om at språk var et problem. Denne tilsynelatende uenigheten er også tidligere beskrevet. En annen informant sier dette om ungdom om språk som årsak til slutting:

Nei, men at de kan ha utfordringer, ja, men ikke så store at det fører til slutt. Altså, det er ytterst sjelden at jeg føler at jeg har et kommunikasjonsproblem med en fremmedspråklig. Og det er jo ting en prøver tidlig å kartlegge ikke sant, om det bare er at en har lært noen fraser å svare, eller om det her blir en reell samtale. Og det er virkelig sjelden at det er så dårlig at det ikke får med seg og sånt noe. Det skjer, men jeg følger ikke helt den (...) Veldig sjelden. Og hvis det er det så er det så fremtredende, så er alt gjort for å prøve å legge til rette for det. Men altså, en burde kanskje hatt noe mer språkarbeid i forkant. Men det er ingen vanlig sluttårsak (...) Men det står for eksempel om tilretteleggingsgreier som har vært der, og hvis språkproblemene er store, ja, så har de kanskje vært i en egen gruppe på det. Fått støtte i språkundervisning eller tolærersystem.

Fagpersoner i hjelpeapparatet melder at språk ikke er en vanlig sluttårsak, det oppleves heller ikke av hjelpeapparatet at de har et kommunikasjonsproblem med de som de er satt til å hjelpe. Fagpersoner i hjelpeapparatet mener det gis språkopplæring, noe fagpersonene i videregående ikke melder om. På samme måte opplever en av fagpersonene i videregående at elevene har et større språkproblem enn elevene selv sier. Utvalget som har utarbeidet utredningen "Mangfold og mestring" påpeker at flerspråklige unge utgjør en mangfoldig gruppe og at mange av disse gjør det godt i vårt utdanningssystem. Det finnes likevel noen utfordringer for disse elevene, samt noen klare muligheter for forbedring. Dette gjelder generelle utfordringer for alle elever i skolen, men også spesielle utfordringer knyttet til de minoritetsspråklige sin situasjon i vårt skolesystem. Utvalget sier at det må utvikles gode kartleggingsverktøy for språkkunnskaper som er tilpasset den videregående skolens behov. Den påpeker også viktigheten av særskilt norskopplæring, og anbefaler at læreplanen i grunnleggende norsk anbefales brukt, et mindretall i utvalget vil gjøre denne planen obligatorisk (NOU 2010:7 s. 11).

Jeg spurte en av faginformantene om vedkommende trodde at det var årsaker til frafallet som ungdommene ikke hadde så veldig lyst til å fortelle at var et problem, men som kanskje allikevel var problem for dem. Vedkommende svarte:

Ja, men det, det kan godt hende at de årsakene varierer, men det gjelder jo alle elever. Det er ikke alle som har lyst til å blottstille seg i forhold til hva som er problemet. Så er de kjempelovale, de aller fleste. De vil ikke si noe stygt om foreldre. Det er selvfølgelig noen som bare har hatt dårlige lærere, alle er drittsekker,

---

og de ville i alle fall ikke hjelpe meg. Så det går jo igjen, men det er vel noe som er, det er jo bedre at andre har skylda enn at en har skylda sjøl. Og hva de oppgir som grunn, det er klart at hvis du er fremmedspråklig så er det lett å legge skylda på at det var språket som gjorde det, mens en som er god i norsk finner andre saker. Men at det er de store reelle begrunnelsene det opplever jeg ikke.

### 4.5.3 Er skolen for nesten alle?

Frafallsforskning har lite fokus på forhold som psykisk helse, rus og kriminalitet. En del av de elevene som slutter har tilleggeutfordringer som ikke er direkte knyttet til fag, men som består av utfordringer som i stor grad kan gjøre seg gjeldende i en frafallssituasjon Dette er beskrevet i kapittelet "Et skoleliv med både pluss og minus".

Det kan være forhold hos elever som slutter på videregående, både blant minoritetsspråklige og majoritetslevne, som ikke har en direkte forklaring i skolefaglige ting, men som kan hindre dem i å gjøre det bra på skolen og å fullføre skolegangen. Det kom frem gjennom faginformantene at rus kunne være årsak til slutting både blant majoritetslevne og minoritetslevne. En av fagpersonene mener at de minoritetsspråklige som gruppe ikke har andre problemer enn majoritetslevne, men at de minoritetsspråklige slutterne, kan ha andre utfordringer. Det videregående systemet bruker ordet sluttere på dem som faller ut av videregående.

Nei, de har ikke det altså, de som fullfører skolen. Men disse slutterne har nok annerledes problemer enn de norske slutterne har altså (...) Det er det, og vi ser dessverre at det er noen som slutter på grunn av rus. Dessverre (...) Farlig å si, for å være helt ærlig, det er farlig å si, men jeg, det er det vi liksom lurer litt på da. Og det er jo det vi også, når de har mye fravær, så prøver vi liksom å se hva slags fravær er det, er det timefravær, er de borte midt på dagen og kommer tilbake. Er det på mandager. Og så har vi samarbeid med helsesøster (...) Vi har jo sånn prøvetakingstolett her, og hvor elevene, hvis de vil, det er ikke noe tvang, hvor vi spør kan dere tenke dere å ta en urinprøve så vi får luka bort den mistanken (...) Vil de ikke så kommer vi ingen vei. Men vil de da så, og noen ganger ser vi dessverre at det er positivt. Da prøver vi å hjelpe dem den veien.

En annen fagperson sier at disse elevene finnes, men det er ikke mange av dem.

---

Det er en marginal gruppe, men at de fins, ja (...) Hvis en tenker for eksempel gjengmiljøer og sånt noe, så virker det som at tilknytningene, hvis de først er i et sånt miljø, så er det sterkere, det er vanskeligere å bryte ut av det igjen, enn det er for standardungdommen.

Også psykiske problemer blir trukket frem som en utfordring i forbindelse med frafall. Det kom frem gjennom intervjuene at det i dag var betydelige flere elever med psykiske problem. Dette var ikke nevnt som noe typisk problem for minoritetsgruppen, men påpekt som et generelt problem for mange ungdommer.

Og så har du de som har store rusproblemer, tung psykiatri som er grunnen til at de slutter, som treffer på ett eller annet, så skjer det, bang, at det er samlivsproblemer hjemme som gjør at det er sånn og så. Du har kriminalitet. I målgruppa vår er alle ungdommer under 21 år som ikke er i skole, opplæring eller arbeid. Så da har du jo hele den gjengen du ser om i avisa hver mandag. De er jo i realiteten i vår målgruppe mange av dem. Hvis ikke de går på skolen da. Mange av dem gjør jo det også. Du har liksom hele spekteret (...) Det er akkurat som å si det at det er mye mer psykiatri nå i skolen. Alle lærere vil si det at sånne psykososiale problemer og psykiatri og så videre, det er flere av de tilfellene, det er flere ungdommer som sliter med det nå enn tidligere. Jeg tror alle i skolen vil si det, men du har jo ikke noe sånn vitenskapelig belegg for det (...) Men jeg har inntrykk av at tidligere så var det mange minoritetsspråklige som lot være å gå på skolen og som på en måte var, heller var i byen, for å si det sånn. Nå er jeg bare på synsinga altså, men jeg har fått noen tilbakemeldinger i fra skolen som sier det att det endret seg for noen år siden. De fant ut både de minoritetsspråklige og ikke, og også en del av de halvkriminelle og rusmisbrukerne, fant ut det att det er jo ikke der det er interessant å være. Det er interessant å være på skolen fordi det er jo der ungdommene er. Så at de har valgt å være der. Vi har jo hatt kriminelle som blir utvist på grunn av bruk av kniv og. Alle de du leser om, med rettsaker og sånn, har vært i videregående skole. Til å begynne med så ville de ikke være der, da var ikke det arenaen, men nå har det blitt en arena. Men nå skal jeg ikke slå disse sammen med minoritetsspråklige generelt, men jeg har et inntrykk av det å være på skolen er noe annerledes nå enn det var.

I mitt utvalg kan to av ungdommene fortelle at de trenger oppfølging fra psykolog eller har problemer i forhold til kriminalitet. Den ene informanten har jeg sitert tidligere, og den andre sier følgende: "Nei, det er jo masse ting. Det var ikke bare skole jeg gikk på. Jeg gikk til psykolog, og det var mye greier liksom".

Det at ungdom kan slite med psykiske problemer er kjent, og ungdom med minoritetsbakgrunn er ikke noe annerledes enn andre, de kan i tillegg ha andre utfordringer, som å slite med saker de

har opplevd fra hjemlandet. Man kan også tenke seg at de som sliter i skolesystemet vårt kan mangle mestringsopplevelser, og dette kan føre med seg andre ting som for eksempel angst. En av informantene sa dette om tanker disse elevene hadde: “Nei, det vet jeg ikke. Mange av dem sliter jo veldig med vanskelige opplevelser fra hjemlandet og da, som følger de liksom”.

Når det gjelder rus og kriminalitet så er dette problematikk som er belyst i forhold til at de som ikke fullfører videregående skole har større sjanse enn andre til å komme ut i kriminalitet og så videre, det kommer ikke frem i stor grad at det er en del med minoritetsbakgrunn som allerede er i denne risikogruppen når de starter i videregående opplæring. I den nye forskningen til Eifred Markussen og Ingun Seland (2011) kommer det frem, som jeg tidligere har referert til, at 1 av 5 av de som slutter, slutter fordi de har psykiske problemer. 17 % sier de mangler motivasjon, 12 % mener det valgte feil utdanningsprogram, 8 % oppgir fysiske plager som årsak, og 7 % refererer til hjemmeforhold. Det er ca. 4 % som nevner rus, graviditet eller barn som årsak. Markussen hevder at funnene er oppsiktsvekkende (Fladberg, 2012).

#### 4.5.4 Et system tilpasset mangfold ?

Utvalget som står bak rapporten Rett til læring (2009) kritiserer videregående opplæring for at den ikke i stor nok grad har klart å implementere og videreutvikle skolen slik at flere gjennomfører med studiekompetanse. Utvalget påpeker videre at mye av forskningen på frafall studerer faktorer ved eleven for å forsøke å finne svar på et stort frafall, utvalget savner et sterkere fokus på faktorer ved systemet som svikter. De bruker ordet systemfeil. Det er også andre som kritiserer systemet, blant annet den kjente familierapeuten Jesper Juul som mener en feilslått skolepolitikk og manglende innsats fra skolen gjør at elever mislykkes, mister troen på seg selv og avbryter opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2012). Også Odd Haugstad, kritiserer den videregående skolen i en artikkel i Utdanningsnytt. Han mener at ungdommer blir presentert for en meny som ikke er tilpasset og innehar for mye teori. Det er segregerende å gi samme tilbud til alle i dette skoleslaget. Han mener videre at videregående skole i for stor grad ser ut til å prøve å tilpasse seg en tenkt gjennomsnittselev, og at skoletilbudet ikke er tilpasset bredden i elevgrunnlaget. Det er ikke slik at det er elevene selv som skal ta ansvaret for frafallet, det må skje en bedre tilpasning på systemnivå (Haugstad, 2012).

Mangfoldet i videregående skole kommer godt frem i mitt utvalg, der det er et mangfold av kulturer og språk. Mangfoldet gjør seg også gjeldene ved at to av informantene melder om psykiske plager og kriminalitet. Fagpersonene bringer inn mangfoldet ved å si at en del av elevene sliter med rus.

Strandbu og Øia (2005) mener at det ikke er tilfeldig hvem det er som slutter i videregående opplæring. De mener at elever med problematisk adferd er i risikozonen for å slutte. I den grad en kan kalle psykiske vansker og kriminalitet problematisk adferd så faller dette sammen med mitt utvalg. Det som imidlertid kan sies er at overgangen til videregående skole er ganske tøff for mange. Hvis de i tillegg har det kaotisk og uoversiktlig rundt seg, utenom skolen, kan dette oppleves vanskelig. Skolens faglige krav, der det forventes at de skal være voksne og ta selvstendige valg og vurderinger er der. I tillegg til dette kommer prestasjonskravene. Det kan bli mye for noen (Fladberg, 2012).

Både Markussen (2008) og Daae-Qvale (2009) hevder at noen av de minoritetsspråklige elevene har andre utfordringer enn majoritets elevene, dette mellom annet fordi de har en annen bakgrunn, mange ganger et dårligere språk og mindre hjelp hjemmefra. Hvis de da heller ikke møter den hjelpen de har krav på i skolen så kan skoleløpet rett og slett bli for vanskelig, og de slutter. Skolen har et stort mangfold, både blant minoritets elevene og blant majoritets elevene. Ut fra min studie er det varierende hvordan skolen møter dette mangfoldet i form av tilrettelegging og tilpasset opplæring. Det kan være derfor være vanskelig å påstå at vi har en skole for alle.



## 5 DET STORE FRAVÆRET

I denne siste delen av oppgaven, og som en avslutning, vil jeg ta for meg noen sider ved det som er kommet frem gjennom mine informanter som jeg vil oppsummere med “det store fraværet”.

Det store fraværet som kan føre til frafall i videregående skole har vi lest om i ulike forskningsrapporter og det kommer frem gjennom mitt utvalg, først og fremst gjennom fagpersonene, men også noen av ungdommene kan fortelle om et slikt fravær da de gikk i videregående. Det er sammenheng mellom fravær på ungdomsskolen og frafall i videregående. Det er altså større sannsynlig for å slutte på videregående hvis du har hatt et stort fravær på ungdomsskolen. Det er også slik at av de som har sluttet i videregående opplæring så hadde over halvparten av dem et høyt fravær, og et høyere fravær enn de som gjennomførte i løpet av fem år fikk studie og yrkeskompetanse (Markussen m.fl. 2008).

Det store fraværet handler også om et fravær av grunnleggende ferdigheter før elevene starter i videregående opplæring. Det er først og fremst fagpersonene i mitt utvalg som fremhever dette, og det kommer også frem i det meste som er gjort av forskning på dette området de senere årene. Når så videregående får en slik elevgruppe, som kanskje er annerledes enn den var før på grunn av retten alle nå har til et tilbud i videregående opplæring, og når all kanskje ikke er like godt rustet til å klare de faglige målene som ligger i videregående skole, står skolen overfor nye utfordringer.

Disse utfordringene kan henvise oss til en annen type fravær, et fravær fra skolens eller skoleslagets systemside, og det er fravær av tilpasset opplæring til alle disse elevene som videregående skole har fått innenfor sine vegger. Gjennom mitt utvalg ser jeg også et fravær av særskilt norskopplæring. Både ungdommer og fagpersoner melder mangelfull språkkompetanse, og elevene har i følge opplæringsloven en rett til slik opplæring. Lødding (2009) sier at elever med et annet morsmål enn norsk kan ha utfordringer med språket fordi det kan se ut som om norske lærebøker forutsetter norskspråklige ferdigheter og spesiell kompetanse som i liten grad er tilpasset elever som ikke har denne språkutviklingen og denne erfaringsbakgrunnen. Forskning viser at tett oppfølging og differensiert undervisning tilpasset den enkelte er en nøkkel for suksess.

---

Fravær av motivasjon blir beskrevet av fagpersoner og ungdommer i mitt utvalg, det samme gjelder fravær av mestring. Jeg synes å se en ganske klar tendens som går i retning av fravær av motivasjon og mestring. Elevene får dårlige resultater og mange stryker i fag. Det gjør at de ikke kommer videre, og mange faller ut. Mange kommer heldigvis inn igjen. Fagpersonene forklarer i stor grad frafallet utfra dårlig motivasjon. Kanskje dette kan snus litt på. Det kan være at det er mangelen på mestring som gjør at de uteblir. Hvis de opplever at de ikke mestrer, hvis ingen ser det de sliter med, hvis de kanskje ikke selv vet at dette er noe de burde fått hjelp til, så er det kanskje lettere og ikke dra på skolen. Det er som vi har sett, en tendens til at frafall har blitt forklart ut fra mangler ved elevene selv eller ved deres bakgrunn. Det er i mindre grad forklart ut fra at skolesystemet vårt har mangler vi må se på.

Det fremkommer som en tydelig tendens et fravær av hjelp og støtte hjemmefra. Dette er den faktoren som ble beskrevet av alle ungdommene jeg snakket med. Fravær av nærhet, fravær av oppfølging og mangelfull kontakt med foreldrene av ulike årsaker, og fravær av den muligheten foreldrene hadde til å kunne hjelpe ungdommene. Fagpersonene sier også noe om at det var varierende i hvilken grad de klarte å få foreldrene i tale og få dem til å delta på foreldremøter, på samtaletimer eller på møter i forbindelse med selve frafallsprosessen. Språk blir fremsatt som en klar utfordring for mange av foreldrene. Ungdommene forteller at foreldrene ikke hadde mulighet til å hjelpe dem fordi de ikke var gode nok i norsk eller fordi de ikke hadde utdanning som samsvarte med det nivået elevene faglig trengte hjelp til.

Det kan også se ut som det er et fravær av fokus på de minoritetsspråklige elevenes situasjon i videregående opplæring. Slik det viser seg i mitt utvalg, har disse elevene noen utfordringer som er generelle for alle som faller ut av den videregående opplæringen. Samtidig kan det være spesifikke utfordringer denne elevgruppen har, som avviker fra de etnisk norske elevenes utfordringer. Å behandle alle likt er ikke med på å oppfylle intensjonen om en skole der alle elever, uavhengig av forutsetninger, evner og sosial bakgrunn skal få et likeverdig opplæringstilbud. Gjennom det fagpersonene i mitt utvalg sier, så er det ulike syn på språk som årsak til de utfordringer minoritetsspråklige elever har i videregående opplæring. Det er også ulikt syn på hvorvidt manglende språkkompetanse gjør at elever ikke mestrer, og dette blir en årsak til frafall.

---

Årsakene til frafallet kan oppsummeres slik:

Ungdomsinformantene fremhever i stor grad mangel på mestring som årsak til at de sluttet. Denne mangelen på mestring gjorde at de fikk dårlige resultater, de strøk i fag og noen av dem hadde et stort fravær. Disse faktorene er gjennomgående i mitt utvalg, og kan derfor være et symptom på mangel på mestring slik jeg ser det. Noen av informantene kunne også fortelle at de slet med psykiske vansker og utfordringer av kriminell karakter mens de gikk på skolen, dette hadde sin årsak, slik de forklarte det, i ting utenfor skolen. Videre kan ikke ungdomsinformantene tilkjenne at de i stor grad fikk tilpasset opplæring, spesiell tilrettelegging i form av særskilt norskopplæring eller samtaler med hjelpeapparatet i videregående skole i den tiden de var der. Resultatene, fraværet og andre signaler elevene gav kunne tyde på at slik opplæring hadde hatt stor verdi.

Fagpersonene beskriver et stort fravær, feilvalg, mangel på motivasjon, språkvansker og rus som årsaker til frafallet. Dette tyder også på en mangel på mestring, men med en litt annen vinkling. Det er noen likheter i beskrivelsene, men de skiller seg også fra hverandre på vesentlige punkter. Det er likheter i at begge informantgruppene melder om fravær, og begge informantgruppene melder om liten hjelp hjemmefra. Elevene melder i mindre grad om språkproblemer, enn det fagpersonene gjør. Det viser seg at det er ulike synspunkter angående språk som utfordring blant fagpersonene. Elevene mener i større grad at fagstoffet på videregående var vanskelig, mens fagpersonene virker å være mer opptatt av at elevene er dårlig motiverte, og at mange ikke tar skolen alvorlig nok. Gjennomgående kan de se ut som det er enighet om at elevene ikke mestrer, men det kan være litt ulike syn på årsaker til at elevene ikke mestrer blant ungdom og fagpersoner. Der elevene melder om at de ikke fikk så mye hjelp med de faglige utfordringene, er fagpersonene mer opptatt med at det er forhold ved elevene selv som gjør at de ikke mestrer. Slike forhold kan være at de ikke er motivert, ikke klarer å innordne seg skolehverdagen, at de ikke leverer oppgaver og har store faglige hull før de kommer inn i videregående. Manglende språkbeherskelse blir også fremhevet.

Skolen har en intensjon om å være en skole for alle, og i denne skolen skal alle elever få et likeverdig opplæringstilbud som skal være tilpasset de evner og forutsetninger hver enkelt elev har. Gjennom min studie er det vanskelig å se at denne intensjonen er oppfylt slik den fremstår.

Det kan derfor være grunnlag for å si at intensjonen og virkeligheten ikke er helt den samme. Mitt utvalg er for lite til å gi konkludere med noe, likevel kan det være grunnlag for å hevde at skolen ikke er helt i mål, på bakgrunn av hva som fremkommer i denne studien. Det er kanskje riktigere å antyde at skolen kan se ut til foreløpig å være for nesten alle.

## 6 REFERANSELISTE

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. (NOVA-rapport 15/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. (NOVA - rapport 9/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Becher, A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Byrhagen, K.N., Falch, T. & Strøm, B. (2008). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. (SØF-rapport 06/08). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daae-Qvale I. (2009). Minoritetselever i videregående skole: Ressursorientering, usynliggjøring og problemfokus. I H. Vike (red.), *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 101-128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engenes, E.M. (2007). *Språk og begrepsforståelse hos minoritetselever*. *Begrepsportalen.no*. Hentet fra: [www.begrepsportalen.no/pdf/Sprakbegrepsforst.pdf](http://www.begrepsportalen.no/pdf/Sprakbegrepsforst.pdf)
- Fladberg, K.L. (2012). Sliter psykisk, slutter på skolen. *Dagsavisen.no*. Hentet fra: <http://www.dagsavisen.no/samfunn/sliter-psykisk-slutter-pa-skolen/>
- Frønes I., & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering*. Oslo: Gyldendahl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L.M. (2009). Barn, oppvekst og utvikling. I L.M. Gulbrandsen (red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 13-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthetic of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge 2009.
- Haugstad, O. (2012). Den videregående skole – en skole for alle? *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <http://www.uttanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Den-videregaende-skolen--en-skole-for-alle-/?mode=print>

- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2007). *De andre: Ungdom, risikosoner og marginalisering*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, H. & Støren, L.A. (2004). *Videregående opplæring- progresjon, gjennomføring og tilgang på læreplasser: Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. (Rapport 26/2004). Oslo: NIFU STEP
- Hernes, Gudmund (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo- rapport 03/2010). Oslo: Fafo
- Kokkersvold, E. & Damsgaard, H. L. (2007). *Ungdom på ville veier: Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Minoritetsspråklige foreldre, en ressurs i barns læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kampanje, bedre ungdomsskole*. Hentet 03.april, 2012. Fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/bedre-ungdomsskole/mestring.html?id=641436>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetaseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. (Rapport 13/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte: Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. (Rapport 06/2005). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. (2008). *Bortvalg av videregående opplæring*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon og utdanning.
- Markussen, E., Frøseth, M.L, Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. (Rapport 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring, i Norge og i andre land. *Bedre skole nr.1*, 10-15. Hentet fra:  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_1\\_11/BS\\_1-11\\_Markussen.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf)
- Nergård, M.E. & Tonne, I. (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA-rapport 08/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T.(2003a). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. I: *Tidsskrift for Ungdomsforskning*. Årgang 3, nr.2, s.69 -88.
- Nordahl, T. (2003b). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: G. Imsen. *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskole*. (s. 221- 237). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 15.mars, 2012. Fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>.
- Raabe, M. (2009). Hovedtall for utdanning. I M. Raabe (red.). *Utdanning 2009, læringsutbytte og kompetanse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning og motivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole. *Spesialpedagogikk nr. 2*. 4-17
- St.meld. nr. 22.(2010-2011). *Motivasjon, mestring, muligheter: Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.31.(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

---

St.meld.nr.23. (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov: Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr.11. (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strandbu,Å. & Øia, T. (2008). *Ung i Norge: Skole, fritid og ungdomskultur*. (2.utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Støren, L.A. (2005). Ungdom med innvandrebakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? I M. Raabe (red.). *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse*. Statistiske analyser nr. 74. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Støren, L.A, Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007). *Og hvem stod igjen...?: Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. (Rapport 14/2007). Oslo: NIFU STEP

Tangen, R.(2001). Skolelivskvalitet og elevkår: Elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole. I R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tangen, Reidun (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: a national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*. 20(1), s 57-70

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Wiese, I. (2007). Minoritets elever mangler forbilder. *Voksne for barn*. Hentet fra: [http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skoledrop\\_outs/240110](http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skoledrop_outs/240110)

Aarseth, M.F. & Sandbæk, M.L. (2009). Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst. *ISF rapport*. Hentet fra: <http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2009/2009-007>



## **7 VEDLEGGSLISTE**

Vedlegg 1: NSD godkjenning

Vedlegg 2: Informasjonsskriv m/ samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide, ungdomsinformanter

Vedlegg 4: Intervjuguide, fagpersonsinformanter



**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hilde Larsen Damsgaard  
Avdeling for helse- og sosialfag  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 06.12.2010

Vår ref: 25490 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.11.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25490

*Bortvalg - til hva? En studie av et utvalg ungdom med minoritetsbakgrunn som forteller om hvorfor de avsluttet videregående opplæring, og hvordan det har gått med dem videre*

*Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student*

*Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder  
Hilde Larsen Damsgaard  
Kari Tormodsvik Temre*

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

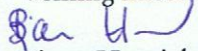
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Tormodsvik Temre, Korpelivn.13, 3928 PORSGRUNN



## Informasjonsbrev

*i forbindelse med intervju av ungdommer til min masteroppgave.*

Jeg er student ved Høgskolen i Telemark, studiet som jeg går på heter ”Master i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge”. Veilederen min ved HiT er Hilde Larsen Damsgaard. På dette studiet skal jeg skrive en oppgave, og denne oppgaven skal handle om ungdommer med minoritetsbakgrunn som velger å slutte på videregående skole.. Jeg ønsker med dette å få kontakt med ungdommer som ønsker å svare på noen spørsmål fra meg ang. dette temaet.

Det er viktig å si at alle opplysninger er konfidensielle, altså hemmelige, og de blir anonymisert både i masteroppgaven og i det materialet jeg tar vare på etter prosjektslutt 30. juni 2011. Det betyr at navnet ditt og bakgrunnsopplysninger om deg blir fjernet slik at ingen etterpå kan kjenne igjen det du har fortalt. Jeg vil bruke lydbåndopptak av samtalen, som slettes etterpå. Det er frivillig å være med, du velger å svare på det du ønsker, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i intervjuet hvis du ønsker det.

Oppgaven min skal hete: **”Bortvalg – til hva?”** *En studie av et utvalg ungdom med minoritetsbakgrunn som forteller om hvorfor de avsluttet videregående opplæring, og hvordan det har gått med dem videre.*

Selve intervjuet/samtalen kan foregå på et sted du ønsker, og intervjuet vil ta ca. 1 time.

Jeg håper at du kan tenke deg å svare på noen spørsmål ang. hvordan du opplevde videregående skole, hvorfor du valgte å slutte, hva du gjør nå, og hva du tenker å gjøre i fremtiden. Det er viktig for meg å høre hva ungdommene selv tenker om dette, slik at skolen kan få mer kunnskap om hvordan den kan legge til rette for at flere ungdommer fullfører videregående skole.

Hvis du kan tenke deg å snakke med meg, ber jeg om at du gir dette skjemaet tilbake til meg. Du kan også ta direkte kontakt med meg på sms, sende en mail eller ringe meg. ☺

*Ta kontakt med:*

*Kari T.Temre*

91546966

[kari.temre@c2i.net](mailto:kari.temre@c2i.net)

Svarslipp: .....

Samtykkeskjema:

Jeg samtykker til å være med på en samtale med Kari T.Temre ang. det å slutte på videregående:  
sett X: Ja: ....

Jeg samtykker at det blir gjort lydbåndopptak av denne samtalen. sett X: Ja: ....

Mitt navn: ..... Dato: .....



---

## **Intervjuguide - ungdommer:**

### **1. Kort introduksjon**

- Kan du si litt om deg selv (alder/klassestrinn, morsmål, bosted, interesser etc.)
- Hvilken linje gikk du på videregående?
- Hvor mange år har du bodd i Norge?
- Hva tenker du om skole og skolegang, syns du dette er viktig del av livet ditt.

### **2. Bortvalget/frafallet – årsaker og sammenhenger**

- Hva er dine egne tanker om årsaken til at du sluttet på videregående?
- Hvordan opplevde du skoledagen før du sluttet?
- Kom du inn på den linjen du ønsket å begynne på?
- Kan du fortelle litt om hvilket fravær du hadde?
- Hva er din vurdering av det sosiale miljøet i klassen/på skolen?
- Hva er din vurdering av det faglige miljøet i klassen/på skolen?
- Hva er din vurdering av hjelpen du fikk av lærerne i de forskjellige fagene?
- Fortell litt om din egen innsats, lekser og oppgaver.
- Hvordan gikk det med karakterene dine i forhold til på ungdomsskolen?
- Hvordan opplevde du arbeidsmengden på videregående?
- Samarbeidet du med andre elever?
- Hvordan, og evt. av hvem, fikk du hjelp til utfordringer i skolearbeidet?
- I hvilken grad opplevde du å ha utbytte av undervisningen?
- Hadde valget ditt om å slutte på skolen kun med selve skolen å gjøre, eller var det forhold/ting utenfor skolen som gjorde fortsatt skolegang vanskelig?  
(stikkord: forhold i hjemmet, sykdom el.lign.)
- Snakket du med noen før du sluttet? Foreldre, venner, kontaktlærer, rådgiver etc.
- Prøvde noen å motivere deg til å fortsette, evt. hvem og på hvilken måte ?
- Har du noen formening om hva som kunne ha endret din beslutning om å slutte?  
Sikkord: Tiltak, hjelp, oppbacking fra skole eller hjem etc.
- Hvordan reagerte foreldre og familie på at du sluttet?
- Har du angret på at du sluttet?
- Hvis du hadde mulighet til å forandre noe på videregående, som hadde gjort at du hadde vært der fortsatt, hva hadde du forandret på da?

### **3. Trivsel/mestring – livet i videregående.**

- Kan du fortelle om en vanlig dag på videregående
- Hvorfor valgte du å gå på den linjen som du gikk på?
- Gikk mange av vennene dine på samme linje, evt. i samme klasse som deg?
- Beskriv deg selv som elev.
- Hvilket fag likte du best?
- Beskriv læringsmiljøet og hvordan du ble møtt av kontaktlærer og andre lærere du hadde.
- Hvilket fag opplevde du at du var best i?
- Hvilket fag var mest utfordrende for deg?
- Trivdes du i det sosiale miljøet på skolen?

#### 4. Bakgrunn

- Kan du fortelle litt om hvordan det var å flytte til Norge, og fortelle litt om familien din? (stikkord: interesser, søsken, bosted, jobb etc.)
- Hva mener foreldrene dine om din skolegang, hva ønsker de?
- Kan du fortelle litt om ungdomsskoletiden (stikkord: faglig/karakterer, rådgiving i forhold til videregående, mestringområder)
- Hvilke/hvilket fag mestret du best på ungdomsskolen?
- Hvordan opplevde du rådgivningen du fikk ang. valg av videregående da du gikk på ungdomsskolen?

#### 5. Språk og språkkompetanse.

- Fortell om hvordan det var å lære et nytt språk.
- Hva synes du var vanskeligst i starten når det gjelder å lære norsk?
- Hva lærte du mest norsk av, skole, venner, fritidstilbud el.lign.
- Fikk du tilbud om et spesielt norskopplæringstilbud mens du gikk i grunnskolen?  
Eks: Norsk2, morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring, Velkomst/mottaksklasse
- Beskriv ditt språknivå i dag, norsk og morsmål.
- Hvilke språk behersker du godt muntlig?
- Hvilke språk behersker du godt skriftlig?
- Har du hatt behov for hjelp i skolearbeidet opp gjennom skoledagen?
- Hvem har ent.hjulpet deg med skolearbeidet?
- Har språk hatt noen betydning for ditt valg om å slutte på videregående?

#### 6. Tanker om nåtid og fremtiden

- Hva skjedde i ukene etter at du sluttet?
- Hadde du kontakt med oppfølgingstjenesten, Nav el.lign?
- Hvis du fikk noen råd, hva ble du rådet til?
- Hva gjør du nå?
- Har du kontakt med noen offentlige instanser i dag?
- Hvilke planer har du fremover?
- Hva ønsker du å jobbe med videre?



---

### **Intervjuguide - fagpersoner:**

1. Hva er din rolle / din jobb i videregående opplæring?
2. På hvilken måte kommer du i kontakt med de minoritetspråklige elevene i jobben din?
3. Har du/dere noen data på hvor mange med minoritetsbakgrunn som faller ut/slutter?
4. Har du noen formening om det er mange med denne bakgrunnen som slutter?
5. Hvordan er prosedyrene når videregående får vite om at det er noen som tenker på å slutte, hva skjer da videre mens de fortsatt er i videregående?
6. Er det slik at alle blir fanget opp mens de er elever i videregående før de slutter, eller er det slik at noen bare blir borte?
7. Hvilken grunn opplever dere at de fleste elevene som slutter oppgir?
8. Vet du om grunnene som majoritets elevene og minoritets elevene oppgir er de samme, eller er det store forskjeller på hva disse to gruppene oppgir som årsak til at de slutter?
9. Er språk et "problem"?
10. Hvilke tiltak av tilpasset opplæring blir satt inn når skolen merker at elever har faglige utfordringer?
11. Får elevene særskilt norskopplæring i den tiden de er i videregående?
12. Følges læreplanen i grunnleggende norsk eller en tilpasning av den ordinære norskplanen?
13. Sier elevene noe om hvordan de trivdes i videregående?
14. Har dere noen formening om hvordan elevene som slutter mestret kravene/fagene på videregående? Evt. hvilke fag eller fagområde
15. I hvilken grad **må** en elev slutte, pga. fravær eller evt. oppførsel, eller er det kun et **valg**?
16. Hvordan vil du beskrive den typiske "slutteren"?
17. Hva kan dere hjelpe de som har sluttet med? Hva gjør dere?
18. I hvilken grad er foreldrene/hjemmet inne i bildet?
19. Opplever dere at ungdommene har stor støtte/hjelp hjemmefra?
20. Hvordan ser de som slutter på fremtiden?
21. Har minoritets ungdom som slutter et realistisk eller ikke realistisk syn på livet etter videregående?
22. Hva skjer med de fleste som slutter. Går de til jobb eller til videre skolegang ? (Evt. andre ting).
23. Hva er prosedyrene når en elev slutter, hva skjer videre etterpå?

