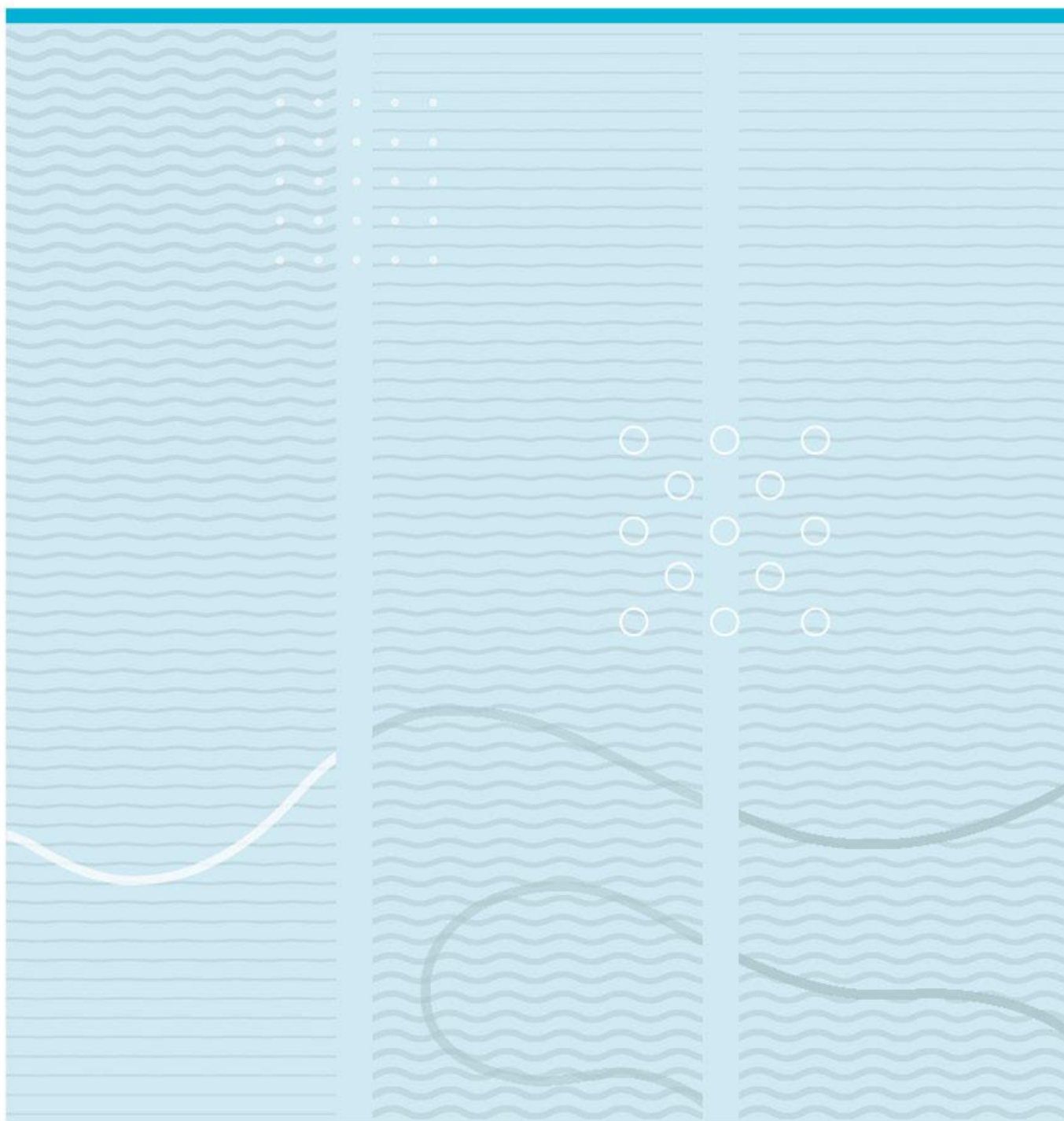


Karin Haugo

Hvordan forstå erfaringer fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og som mestret gjennomføring av videregående skole



Universitetet i Sørøst-Norge

Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Karin Haugo

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

For en reise dette studiet har vært! En berg og dalbane med oppturer, nedturer, krappe svinger og høy fart.

Min bakgrunn som leder av elevtjenesten gjorde at jeg ønsket å se på den valgte problemstillingen for å bedre kunne hjelpe flere elever inn mot et ønsket yrkesliv. Det å kunne endre karriereveiledningen på skolen til det bedre, lå som et bakteppe i det jeg har skrevet.

Det er mange som fortjener en stor takk slik at oppgaven kunne bli en realitet. Først av alt informantene mine som har gitt meg sine historier og latt meg få bruke dem i arbeidet mitt. Dere har lært meg mye og jeg ønsker dere alle så inderlig godt på veien deres videre.

En stor takk til studiekollegaer gjennom disse fire årene som har vært gode diskusjonspartnere og en stor grunn til at jeg har gjennomført studietiden. Dernest min veileder Petra H. Røise under masteroppgaven som har bidratt til at jeg har strevet meg gjennom og lært så mye.

Også en stor takk til Vestfold fylkeskommune, kollegaer og overordnede på Holmestrand videregående skole som har gitt meg muligheten til å gjennomføre dette.

En helt spesiell takk går til mannen min som har bidratt så mye gjennom å få hverdagslivet til å fungere når jeg har lukket meg inne i «masterhulen» min i dager, uker og måneder. Middagslaging og støvsuging, hundelufting og klesvask. Jeg har fått sitte i fred og nytt godt av den innsatsen du har gjort. Du har vært helt enestående Olav! Vi sto han av du og jeg 😊

Karin L. Haugo

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan man kan forstå erfaringer fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og gjennomført og bestått videregående skole i VG1.

Det empiriske grunnlaget refererer til de narrative intervjuene jeg har hatt med informanter i målgruppen. Jeg har valgt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (fig.1) slik at jeg beskriver hvordan systemene rundt informantene fungerer og hvordan informantene har fungert i dem. Når jeg ser på karriereveiledningen de har fått og får i skolen, har jeg valgt DOTS som teori. (Haug, 2018, s. 47) Oppgaven beskriver de ulike elementene i modellen og hva de kan innebære.

Jeg har også med livsmestring og relasjonskompetanse med som punkter.

Empiri etter intervjuer lå som grunnlag for drøfting i oppgaven og ble sett opp mot teorigrunnlaget

Erfaringen min med empiri var noe overraskende og det var spennende å høre at alle informanter hadde med punkter som jeg ikke i like stor grad hadde forutsett. De hadde alle en bakgrunn fra ungdomsskolen som var preget av mye fravær og/eller spesialundervisning og atferdskorrigerings.

Gjennom historiene deres kommer det til syne hva de oppfattet var viktig for det å gjennomføre og bestå videregående skole. Disse begrunnelsene lå som et godt grunnlag for karrierelæring og de var mottagelige for karriereveiledning på en måte som gjorde at de ble tryggere på hvilken vei de ville velge videre i skoleløpet sitt.

Til slutt i oppgaven har jeg sett på hvilke konsekvenser og muligheter for endring empiri og tolkning av denne kan ha for karriereveiledningen i videregående skole.

Ønsket og viljen til å endre praksis i elevtjenesten er høy for å bedre legge til rette for at flest mulig elever kan oppleve skolen som et sted hvor de kan utvikle seg og lære mer i forhold til hvilken vei de ønsker å gå for voksentilværelsen sin.

How to understand the experiences of four vulnerable students who have been in contact with the student service and who have mastered the implementation of high school.

This master thesis examines how one can understand the experiences of four vulnerable students who have been in contact with the student service and completed and passed high school in VG1.

The empirical basis refers to the narrative interviews I have had with informants in the target group. I have chosen Bronfenbrenner's development ecological model (fig.1) so that I describe how the systems around the informants work and how the informants have worked in them. When I look at the career guidance they have received and get in school, I have chosen DOTS as a theory. (Haug, 2018, p. 47) The thesis describes the various elements of the model and what they may entail.

I also have life management and relationship skills with as points.

Empiry after interviews lay as a basis for discussion in the thesis and looked up to the theory basis

My experience with empirics was somewhat surprising and it was exciting to hear that all informants had points that I had not as much predicted. They all had a background from the secondary school that was characterized by a lot of absence and / or special education and behavior correction.

Throughout their stories, what they perceived was important for accomplishing and passing high school. These grounds were a good foundation for career education and they were susceptible to career guidance in a way that made them safer in which way they would choose to continue in their school career.

In the end, I have looked at the consequences and possibilities for changing empirical data and interpreting this for the career guidance in high school.

The desire and willingness to change the practice of the student service is high in order to better facilitate that as many students as possible can experience the school as a place where they can develop and learn more in relation to which way they want to go for their adult life.

Innholdsfortegnelse

-	Forord.....	s 3
-	Sammendrag.....	s 4
-	How to understand the experiences of four vulnerable students who have been in contact with the student service and who have mastered the implementation of high school.....	s 5
1	Innledning.....	s 9
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	s 10
1.1.1	Bakgrunn fra et samfunnsperspektiv.....	s 11
1.1.2	Aktualitet i problemstillingen.....	s 14
1.1.3	Bakgrunn fra elevtjenesten og mitt perspektiv.....	s 15
1.2	Presentasjon av problemstillingen.....	s 17
1.3	Sentrale begreper og avgrensing.....	s 18
2	Karriereveiledning i videregående skole.....	s 18
2.1	Elevtjenesten i videregående skole.....	s 19
2.2	Livsmestring i skolen.....	s 20
3	Teori.....	s 21
3.1	Teoretisk forankring.....	s 21
3.2	Bronfenbrenners teori.....	s 22
3.2.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	s 23
3.3.	DOTS-modellen.....	s 25
3.3.1	Decision-learning	valgkompetanse.....s 25
3.3.2	Opportunity awareness	mulighetsoppmerksomhet.....s 26
3.3.3	Transition learning	håndtere overgangsfaser..... s 28
3.3.4	Self-awareness	selvinnsikt..... s 28
3.4	Livsmestring og relasjonskompetanse.....	s 31

4	Metode	s 32
4.1	Fenomenologi.....	s 33
4.2	Hermeneutikk.....	s 33
4.3	Induktiv og deduktiv metode.....	s 34
4.4	Kvalitative forskningsintervjuer.....	s 35
4.5	Intervjuguide.....	s 36
4.6	Valg av informanter.....	s 37
4.7	Reliabilitet og validitet.....	s 38
4.8.	Gjennomføring – bearbeiding.....	s 39
4.9	Lovmessighet og etiske overveielser.....	s 41
4.10	Analyse.....	s 43
5	Empiri og presentasjon av funn	s 45
5.1	Presentasjon av informanter.....	s 45
5.1.1	Presentasjon av Anne.....	s 46
5.1.2	Presentasjon av Beate.....	s 49
5.1.3	Presentasjon av Cato.....	s 51
5.1.4	Presentasjon av Daniel.....	s 55
6	Drøfting	s 57
6.1	Informantenes perspektiv på gjennomføring.....	s 58
6.2	Hvordan kan vi forstå elevenes erfaringer i et økologisk perspektiv.....	s 61
6.3	Hvordan kommer elevenes karrierelæring i videregående skole til uttrykk?.....	s 63
6.4	Hvilke konsekvenser kan disse erfaringene ha for karriereveiledning i videregående skole?.....	s 66
7	Avsluttende refleksjon	s 67

Litteraturliste	s 69
Referanse WEB	s 72
Figurliste	s 75

Vedlegg 1	Samtykkeerklæring.....	s 76
Vedlegg 2	Intervjuguide.....	s 79
Vedlegg 3	Svar NSD.....	s 80
Vedlegg 4	Tabell oversikt/systematisering.....	s 83

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven omhandler elever i videregående skole som har vært i kontakt med elevtjenesten. De informanter jeg har valgt, har alle søkt inn på skolen med behov for tilrettelegging og de har hatt diagnoser eller manglende skolegang fra ungdomsskolen. De har derfor hatt tett kontakt med elevtjenesten gjennom den tiden de har vært på videregående skole. Når informantene har startet i videregående skole, har de endret atferd og de har klart å gjennomføre og bestå VG1-linjen de har søkt på. Jeg har hatt ønske om å finne ut av hvordan jeg kan forstå denne endringen som har kommet. Hva elevene har gitt uttrykk for at de har hatt utbytte av og sett på som nødvendig for at de har kunnet mestre sin videregående skolegang.

Årsaken til at jeg ønsket å finne ut av det, er for å se om det kan være mulig å endre rutiner i skolen slik at flere elever kan oppleve det samme som mine informanter. Fokuset på at elever skal gjennomføre og bestå er stadig blitt større, og skolen har en forpliktelse til å legge så godt til rette som mulig for dette (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er videregående skoles oppriktige ønske at vi skal skape et godt skolemiljø hvor elever trives, utvikler seg og lærer. Det er spennende å kunne være en del av det å legge til rette for dette.

Den generelle delen av læreplanen beskriver skolens ansvar for å lære elevene livsmestring.

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Skolens ansvar for å lære elevene dette nye fagområdet hvor det ikke finnes eksakte fagplaner, kan by på mye tolkning av hva som er viktig å lære bort. Anne Sælebakke omtaler i sin bok «Livsmestring i skolen» (Sælebakke, Lund, & Bjørndal, 2018) livsmestringstemaer som oppmerksomhetstrening og nettvett, forstå og håndtere følelser, empati og samhørighet, det å lære seg selv å kjenne, stressmestring, seg selv i samspill med andre, refleksjon og flere nærliggende emner (Sælebakke et al., 2018, pp. 74-83). Livsmestring er et stort område og skal, som læreplanen beskriver, være tverrfaglige slik at de inngår i alle fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Områdene hjelper elevene i det å forstå og håndtere tilværelsen sin og er viktig for elevenes både voksen- og yrkesliv. Det å forstå og ha

kunnskap om livsmestring, bør og skal fremme helse og tilfredshet for elever (Regjeringen, 2017). Det skal hjelpe dem til det å kunne være en ressurs i den tilværelsen de har foran seg.

Det å lære å akseptere virkeligheten slik den ser ut akkurat nå og forholde seg til den, gir elevene en bevissthet og evnen til å utvikle grunnkompetansen sin. Grunnkompetansen kan beskrives som det vi allerede kan og har i oss. (Voksne for barn, u.d.) Dette kan utvikles og øves på og kunnskap og trening i livsmestring vil i dagens stadig mer komplekse samfunn, være viktig og nødvendig. Sosial og emosjonell utvikling og læring må integreres i skoletilbudet for elevene (Regjeringen, 2017).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg vil i dette kapittelet beskrive hva jeg ønsker å fokusere på i oppgaven og hvilket fokus jeg har i forhold til begrunnelsen for å se på problemstillingen jeg har skrevet. Jeg ønsker å finne ut hvilke områder informantene mine mener er de vesentlige, for eventuelt å endre praksis i elevtjenesten på skolen slik at flere elever kan oppleve å gjennomføre og bestå.

I min jobb som leder av elevtjenesten i videregående skole, har jeg, sammen med resten av skolens ansatte, ansvar for at flest mulig elever gjennomfører og består og ikke minst tilegner seg kunnskap og ferdigheter i så stor grad som mulig. Skolen har et samfunnsansvar for dette, og ansvar for at elever kan ta ut sitt potensiale som beskrives i den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Den er omfattende og jeg velger i denne oppgaven å ha fokuset på hvordan jeg kan forstå elevenes erfaringer i et økologisk perspektiv og hvordan elevenes karrierelæring kommer til uttrykk. Jeg vil også se på områdene om livsmestring og relasjonskompetanse slik den generelle delen av læreplanen beskriver. (Regjeringen, 2017) Deretter vil jeg se hvilke konsekvenser disse erfaringene kan ha for karriereveiledningen i videregående skole.

Med bakgrunn som rådgiver og veileder i videregående skole, har jeg valgt en oppgave som forhåpentligvis kan ha en betydning i det arbeidet jeg gjør i forhold til de elever videregående skole har. Særlig når jeg har fokusert på elever som har en mangelfull og vanskelig skolehistorie og som plutselig mestrer det å begynne på videregående skole i yrkesfaglige linjer.

Min undring går på hva de elevene opplever som gjør at de endrer både atferd og innstilling til skolen og deltar på en slik måte at de både gjennomfører og består den linjen de har valgt.

Jeg vil gjerne finne hvilke suksessfaktorer som ligger til grunn og ikke minst hva lærere, rådgivere og karriereveiledere kan gjøre mer av. Hva oppfattes som positivt, konstruktivt og pådrivende for skolegangen deres og ikke minst at skolen oppfyller den generelle delen av læreplanen (Regjeringen, 2017).

Jeg har mine antagelser om hva det er som virker, men det er elevene som sitter på svarene og jeg ønsker å finne hva som er grunnlaget for endringen. Det å oppleve at elever mestrer og ha fokus på det, er oppløftende både for elevene og ikke minst for oss som jobber med dette. Man skal allikevel være forsiktig med å generalisere, men noen tanker om hva mine informanter har opplevd, vil være verdifull kunnskap. Det å kunne bedre gjennomføring i skolen, er som beskrevet vesentlig og det å gi elever mulighet for bedre livsmestring er et beskrevet mål (Regjeringen, 2017).

1.1.1 Bakgrunn fra et samfunnsperspektiv

Jeg vil i dette kapittelet beskrive hva styrende myndigheter vektlegger når det gjelder gjennomføring i skolen samt nasjonal og internasjonal forskning om temaet.

Det har vært et mål for utdanningsdirektoratet og for skoleverket å høyne prosentandelen for gjennomført og bestått for elever i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gjennomføringsbarometeret fra utdanningsdirektoratet viser at prosentandelen blir stadig høyere, men ikke desto mindre er det et problem at stryk og avbruddsprosenten er for høy. For 2010-kullet av elever i videregående skole, var målet gjennomført og bestått 75%. Dette målet ble ikke nådd.

Særlig i forhold til yrkesfag var andelen gjennomført og bestått for Vestfold i løpet av 5 år helt nede i 50.7% (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fylkene satt sine egne mål, men strever for å nå dette hvilket er et stort problem for samfunnet, men også for de elevene som ikke når målene sine, eller har gjort feilvalg.

Elever som lykkes og opplever å mestre i skolen, har stor mulighet for å kunne håndtere voksen- og yrkestilværelsen sin på en god måte og livskvalitet blir et vesentlig begrep i dette. (Utdanningsdirektoratet, 2018)

- Annen forskning

International forskning

Det finnes mye forskning internasjonalt på avbrudd eller drop out og Eifred Markussen har i en artikkel beskrevet frafall i Norge og andre nordiske land (Markussen, 2010). Her beskrives komparativ forskning hvor mellom 60 – 80% av elevene i videregående skole gjennomfører og består. Denne bygger på en rapport av Markussen (Markussen, 2010) og på boken «School dropout and completion. International Comparative Studies in Theory and Policy» (Lamb, Sandberg, & Markussen, 2011). Artikkelen skriver dog om at definisjonen av frafall varierer fra land til land. Ulikheter kan være alder på elever som ikke har gjennomført, arbeidsdeltagelse ved voksen alder o.a. I Norge tas det utgangspunkt i elever som etter 5 år ikke har gjennomført eller bestått 3 års utdanning. Det er kun de elevene som har brutt utdanningen sin som regnes med i avbruddsprosent (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det å kunne bedre gjennomføring i videregående skole er aktuelt og et viktig mål både for skolen og ikke minst for elevene.

Boken “School dropout and completion. International Comparative Studies in Theory and Policy» (Lamb et al., 2011) omhandler frafall i 13 OECD-land hvor man sammenlikner frafall og gjennomføring i skolen samt ulikheter i utdanning og tiltak for å bedre gjennomføring. (Lamb et al., 2011). Markussen beskriver det som vesentlig å være varsom med sammenlikning i forhold til avbrudd da det er store ulikheter i forhold til hvordan de ulike land definerer avbrudd.

Men et av de overordnede forhold som går igjen i de ulike landene, er tidligere skoleprestasjoner. Undersøkelser viser at dess bedre fungering elever har hatt i tidligere skolegang, dess bedre klarer de seg i videregående skole samt det å identifisere seg med skolen altså tilhørighet.

National forskning.

Der det er mye politisk fokus og forskning på frafallstatistikken, finner jeg lite forskning på elever som har hatt store utfordringer i grunnskole og plutselig gjennomfører og består videregående skole. Samtaler med biblioteket ved universitetet Sørøst-Norge fører heller ikke frem til at vi kan finne mye om dette. Derimot finnes det som nevnt mye forskning på avbrudd eller drop out. Det politiske samfunnet har ennå ikke klart å se hvor komplekse årsaker det er for at ungdom ikke gjennomfører og består utdanning (Rogstad & Reegård, 2016, s. 89). Eifred Markussen har også forsket i emnet og har sett på hvilke tiltak som kan settes inn for å motvirke frafallet, som å tilpasse tilrettelagte tilbud ut fra de behov ungdommer som står i fare for å falle fra kan få (Rogstad & Reegård, 2016, s. 50).

I en studie av Marianne Dæhlen kan det også se ut til at tilhørighet er en vesentlig faktor for å gjennomføre og bestå videregående skole (Rogstad & Reegård, 2016, s. 123). Jeg fant også at Fredric Johnsen ved Høgskolen Sørøst-Norge i sin masteroppgave (Johnsen, 2017) har beskrevet hva som motiverer unge til å gjennomføre videregående skole. Han har i denne oppgaven sett at en betydelig årsak til avbrudd, er lav motivasjon og tilsvarende høy motivasjon ved gjennomføring (Johnsen, 2017, s. 22). Jeg vil også se på forskning i forhold til resiliens for ungdom i skolen.

I Anne I H Borges forskning på dette området og beskriver resiliens som bestående av tre begreper. Gjenopprette, det å opprettholde og forbedre (Borge, 2010, s. 13). Resiliens beskrives ofte som motstandskraft, men har en videre betydning enn dette. Boken beskriver resiliens som det komplekse samspillet mellom mennesker og deres omgivelser som oppleves som risikofylte, (Borge, 2010, s. 12), eksempelvis det å starte på en ny skole. Mennesker har ulik grad av resiliens og der enkelte kan klare å håndtere utfordringer, vil andre ikke mestre det (Borge, 2010, s. 40).

Elisabeth Daae fra Universitetet i Oslo har også skrevet en masteroppgave om hvordan barn mestrer risiko og utvikler en resilient tilpasning (Daae, 2005) hvor fokuset er barn som mestrer motgang på en mer positiv måte enn forventet. Årsakene til dette, beskriver hun som barns evne til å moderere den virkning risikofaktorer har. Dette har en overføringsverdi til denne oppgaven som har fokus på hva elever som tross ulike diagnoser og fravær, gir uttrykk for, og allikevel gjennomfører og består VG1 i videregående skole. Områdene disse

oppgavene beskriver, er nærliggende for den problemstilling og den elevgruppe jeg har fokus på.

Markussen beskriver også i boken «De frafalne» (Rogstad & Reegård, 2016) elevers opplevelse av mangel på tilhørighet i skolen (Rogstad & Reegård, 2016, s. 171) og hvilken effekt dette har for avbrudd. Hans forskning på dette baserte seg riktignok på ungdommer fra Finnmark, men hans undersøkelser har relevans for ungdommer i denne oppgaven også. Det å oppleve å ikke høre til i skolen, erfares som vanskelig og faren for avbrudd øker betydelig (Rogstad & Reegård, 2016, s. 171) . Her kan det allikevel settes inn ulike tiltak for å få lavere avbrudd for elever i videregående skole. Bruk av ordninger som lærerkandidat og praksisbrevkandidat beskriver Markussen som viktige. (Rogstad & Reegård, 2016, s. 50) og om ikke elever i første omgang når så langt som å ta fagbrev, har de muligheter for å ta en kompetanseprøve og dermed være kvalifisert i begrensede læremål, og ha delvise kvalifikasjoner innenfor et yrke. Muligheten for å kunne ta opp utdanningen på et senere tidspunkt for å kunne gå opp til en komplett fagprøve, er alltid til stede.

Det å skrive en slik oppgave som dette, har som mål å øke kunnskapen vi i elevtjenesten har om hva som kan hjelpe våre elever å nå målene sine og få til både god rådgivning og en karriereveiledning som oppleves som nyttig for dem, nettopp med bakgrunn i hvor aktuelt det er å ha fokuset på skolens samfunnsansvar.

1.1.2 Aktualitet i problemstillingen

I tilstandsrapporten til Vestfold fylkeskommune som bygger på utdanningsdirektoratets mål, fylkestingets prioriteringer og elevers tilbakemeldinger, beskrives verdiene i punkt 1.2 som ønskes oppnådd hvilke er: profesjonell, åpen, modig og rettferdig. Målene som ønskes oppnådd, innebærer at Vestfold fylkeskommune skal ha en «videregående opplæring hvor elever og lærlinger opplever tilfredshet og fullfører og består utdanningen sin med gode resultater» (Vestfold fylkeskommune, 2018). At elevene skal gjennomføre og bestå videregående skole er tydelig poengtert og det er derigjennom også fokus på livsmestring og muligheten for å medvirke i skolesamfunnets og samfunnets dagligliv (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Skolens tiltak for å forhindre frafall er viktig arbeid og har et høyt fokus. Ulik innsats er satt inn som forsøksordninger. Dette kan være individuell tilrettelegging og lære- og praksiskandidatorordninger.

På bakgrunn av tilstandsrapporten (Vestfold fylkeskommune, 2018) mener jeg emnet jeg har valgt er en veldig aktuell problemstilling.

Elevene jeg har valgt som mine informanter som har behov for tilrettelegging og tett kontakt med elevtjenesten, er nok mer utsatt og sårbare og har større risiko for drop out enn elever som har opplevd skolen som et greit sted å være (STAMI Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2018).

Det å kunne hjelpe alle elever, men særlig elever som har vært i kontakt med elevtjenesten til det å mestre, er viktig og riktig både for den enkelte elev, men også for skolen og samfunnet generelt. (Kunnskapsdepartementet, 2018) I den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018) beskrives også folkehelse og livsmestring. Hensikten med det, er ønsket om gi elevene kunnskap og kompetanse som fremmer fysisk og psykisk helse og som legger grunnlag for å ta valg som er ansvarlige og gode.

Det å kunne mestre og forvalte en god tilværelse, fremmer generelt folkehelse. Dette er både tilfredsstillende for det enkelte menneske og ikke minst god samfunnsøkonomi og ansvar med tanke på at man legger til grunn økt medborgerskap og medbestemmelse (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Som leder av elevtjenesten har jeg et ansvar og et ønske om å bidra til dette, samt å tilby en god karriereveiledning som legger grunnlag for elevene for å reflektere og gjøre de riktige valgene for utdanningen sin.

1.1.3 Bakgrunn fra elevtjenesten og mitt perspektiv.

Med et oppriktig ønske om å ville det beste for alle elever og kanskje i særlig grad for de elevene som strever ekstra med ulike diagnoser, lærevansker og konsentrasjonsvansker, er problemstillingen jeg har valgt viktig. Å få dypere innsikt i hva elever opplever at fungerer, vil gi et bedre grunnlag for oppholdet i skolen, læringen, følelsen av å mestre og trives og karriereveiledning på skolen. For skolens ansatte og ikke minst med forpliktelse i forhold til lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012), vil det være etisk nødvendig

å alltid ha et ønske om å gi et så godt grunnlag som mulig for at de skal kunne lykkes i den utdanning de har valgt.

Nettopp med tanke på det å gi elevene best mulig tilrettelegging og dermed forutsetning for å kunne lykkes, er dette viktig og riktig med tanke på det samfunnsoppdrag skolen har (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hvis vi som jobber i skolen kan gjøre dette på en bedre og riktigere måte, er vi et skritt nærmere at de lykkes og mestrer livet og tilværelsen sin på best mulig måte. Vårt mål er å hjelpe elevene å tilegne seg så mye kunnskap som mulig. De skal kunne ta ut sitt potensiale og vi skal gi dem et godt utgangspunkt for å gjøre de riktige valgene. De bør lære det å mestre arbeid og øvrig tilværelse på en måte som fører til at de opplever å lykkes og være deltagende i det samfunnet de lever i (Indseth, Kokkersvold, Vereide, & Norsk, 1989, s. 57).

Når videregående skole får søknader fra elever med vedleggsskjemaer, har vi rutiner for hvordan disse skal behandles og forberedes (Vestfold fylkeskommune, 2019). Alle dokumenter skal gjennomgås, og elever, foresatte og avgiverskole kalles inn til møter slik at vi i videregående skole kan bli kjent med eleven, og få et dypere innblikk i hva vanskene består i. Her avklares hva som er ønskelig av tilrettelegging og elevene får et innblikk i hvordan skolen vil legge til rette for at de skal best mulig kunne gjennomføre og bestå sitt valgte VG1-kus (Vestfold fylkeskommune, 2019).

Min erfaring er at elevene ofte gir et nyansert bilde av den informasjonen vi har fått tilsendt. Det å ta med denne erfaringen og kunnskapen når skolen skal forberede studietilbudet deres, ser ut til å være av stor nytte ut fra hva elevtjenesten erfarer. Elevene kommer vanligvis fra ungdomsskolen og det er en helt annen og ny skoletilværelse de vil oppleve i videregående skole. Både ansvar og forpliktelse blir annerledes fordi det ikke er skoleplikt i videregående skole. Elevene gir da ofte uttrykk for at de opplever å bli hørt og tatt på alvor i sine ønsker og tanker om tilretteleggingen skolen skal gjøre. De får en ny start og nye muligheter.

En erfaring jeg har med meg er at når ungdomsskole gir fra seg store barn, mottar videregående skole ung ungdom. Status og ansvarsfølelse blir endret i denne overgangen og mange elever ser seg selv i et annet perspektiv og en helt annen posisjon enn hva de har gjort før.

Så skal det sies at min erfaring er at det ikke alltid er problemfritt, men tydeliggjøring av ansvar for det å være elev blir mer tydelig. Mange skal nå på en yrkesrettet utdanning og er på vei til å nå et profesjonelt mål i voksenlivet sitt.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Jeg ønsker i denne oppgaven å se hvordan jeg kan forstå erfaringer fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten, hva de beskriver var viktig for å gjennomføre og bestå videregående skole. Målet med oppgaven er å undersøke hva de opplever som viktig i sin skolegang, sitt møte med skolen og hva grunnen er til at de trives og mestrer skolen. Dette på en måte som får dem til å gjennomføre og bestå. Jeg vil også ha fokus på etikk og hva skolen er forpliktet til. Hva skolen bør og må gjøre i det arbeidet vi legger ned som også setter elevene i stand til å nyttiggjøre seg karriereveiledning. (Utdanningsdirektoratet, 2018)

Problemstillingen jeg har valgt er:

Hvordan forstå erfaringer fra fire sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og som mestret gjennomføring av videregående skole

For at jeg skal kunne se på denne problemstillingen, har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan vi forstå elevenes erfaringer i et økologisk perspektiv?
- Hvordan kommer elevenes karrierelæring i videregående skole til uttrykk?
- Hvilke konsekvenser kan disse erfaringene ha for karriereveiledning i videregående skole?

For å kunne belyse dette, har jeg valgt en induktiv metode (Nyeng, 2012, s. 59) altså teorier ut fra hva jeg har tenkt er hensiktsmessig å holde informasjonen jeg får opp mot. Jeg vil også, slik Tjora beskriver i den stegvis –deduktive induktive strategien (fig.2, s.44), gjennomgå intervjuene fra teori mot empiri altså en deduktiv metode, slik at jeg bedre sikrer at jeg gjennomgår intervjuer på en måte som fanger den vesentlige informasjonen (Tjora, 2017, s. 19). Det er i en slik prosess som denne oppgaven er, interessant å se etter elevenes

karrierelæring, eller som Haug beskriver det, «den læringen som er knyttet opp mot karrierekompetanse» (Haug, Veilederforum, 2016). Dette for å se om disse erfaringene kan bidra til praksis- eller kunnskapsutvikling for karriereveiledningen i den videregående skolen. Elevene i oppgaven gir uttrykk for hva som fungerte i veiledningen og jeg kommer tilbake til hva de mente var lærerikt og utviklende for dem og hva skolen kan lære av dette for å bedre karriereveiledningspraksis.

1.3 Sentrale begreper og avgrensning

Jeg har i denne oppgaven måttet begrense utvalget av informanter jeg har hatt fokus på. Kriteriene mine var, sårbare elever som var i kontakt med elevtjenesten, gjennomførte og besto VG1 i videregående skole, hvilket ga et noe begrenset utvalg av elever. Jeg har valgt å bruke både nåværende og tidligere elever innenfor målgruppen. Sårbarhet kan beskrives som barn i skoleverket som i stor grad «viser et mønster som er preget av negativ tilpasning under belastende omstendigheter» (Lund, 2015)

I videregående skole er det noe variasjon i hvilke instanser som inngår i elevtjenesten, men ved min skole defineres elevtjenesten som PPT og oppfølgingstjenesten, helsepersonell, sosialpedagogiske rådgivere og karriereveiledere. (Holmestrand videregående skole, 2018) Informantene jeg har valgt, har ulike diagnoser som ADHD og Aspergers syndrom og/eller sosiale/emosjonelle vansker og har på bakgrunn av dette søkt om tilrettelegging i videregående skole.

Informantene har en bakgrunn fra ungdomsskolen som har vært preget av svært høyt fravær og/eller spesialundervisning som har vært opplevd som lite nyttig, men informantene har tross dette har gjennomført og bestått skoletilbudet på VG1. Ut over dette har jeg begrenset oppgaven gjennom forskningsspørsmålene som har fokus på det jeg har ønsket å finne ut av.

2 Karriereveiledning i videregående skole

Jeg vil her beskrive karriereveiledningen ved min skole.

Målet med karriereveiledning i videregående skole er at elevene skal få et så godt grunnlag som mulig for å gjøre gode og gjennomtenkte valg med tanke på hvilken yrkesretning de skal velge for å nå målene sine (Vestfold fylkeskommune, 2018). De har allerede valgt linje når de søkte inn i videregående skole, men det er vesentlig at de får god veiledning når de skal velge

mer fagspesifikke linjer etter VG1. Dette skal føre frem til det yrket de ønsker å arbeide med i voksentilværelsen sin eller alternativt det å ønske å gjøre omvalg.

Kartlegging brukes ofte sammen med samtaler som hjelp for å finne ønskede retninger, (Karriereverktøy.no, u.d.) og elevene kan få veiledning for å skaffe seg oversikt over hvilke retninger og fagkombinasjoner som er mulige. Veiledningen hjelper elevene med å finne sine styrker og ønsker, for dernest å kunne gjøre riktigst mulige valg. Hensikten er å hjelpe elevene med å finne den utdanningsveien som fremmer deres utvikling og selvinnsikt (Utdanning. no, 2019).

God karriereveiledning er viktig for å unngå feilvalg. Ikke minst for at elevene skal nå de mål de har satt seg og elevtjenesten bistår med kartlegging og veiledning i den jungelen av tilbud elever kan velge i. Dette for at utdanningsveien deres blir så riktig som mulig ut fra de ønsker og behov elevene har.

Karriereveileder sørger også for informasjon til elever om yrkesmesser, work shops, utenlandsstudier og annet som er relevant for elevers ønsker og muligheter innenfor utdanningsveiene. De har også ofte samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner som universiteter, høyskoler, forsvaret etc.

Karriereveileder er en del av elevtjenesten i videregående skole og er en del av tilbudet for å hjelpe og støtte elever i skoletilværelsen deres.

2.1 Elevtjenesten i videregående skole

I dette kapittelet beskrives elevtjenesten i skolen og praksis for denne.

Elevtjenesten i videregående skole har som mål å bistå elevene med deres opphold på skolen.

Elevtjenesten skal hjelpe elevene i å mestre ulike vansker og utfordringer i skolehverdagen og har ansvar for spesialundervisning og tilrettelegging for elever med ulike vansker samt karriereveiledning (Stette, Pedlex norsk, & Norge, 1999).

Karriereveileder og karriereveiledning er en vesentlig del av elevtjenesten og bistår elevene med å finne sitt potensiale og sin vei gjennom videregående skole. Dette kan være i samarbeid med andre deltagere i elevtjenesten hvis det er behov for det.

Elever med ulike vansker får bistand fra denne tjenesten i større omfang enn kun karriereveileder. Elever som har ulike vansker og trenger tilrettelegging i opplæringen, har

det samme kravet om god karriereveiledning som andre elever. Elever med tilrettelagte skoletilbud kan ha mer begrensede muligheter for yrkesvalg og god karriereveiling i forhold til de mulighetene de har, blir derfor svært viktige for elevene.

Samtaler med elevtjenesten kommer tidvis inn på elevers vansker. Områder som det å mestre skoletilværelse og livsmestring er et viktig område for en del elever hvor de har behov for å utvide sin kunnskap.

Rutinene Fylkeskommunene har laget, er basert på opplæringsloven og fylkestingets vedtak (Stette et al., 1999). Det å følge opp disse direktivene startet allerede når elevene gikk i 10.klasse og ble meldt inn til PPT i fylket for vurdering. Informant, skole, avgiverskole og foresatte har et møte for å kartlegge situasjonen og forberede skolestart i videregående skole. I dette møtet får informant, foresatte og avgiverskole presentert seg og gitt uttrykk for hva de mener er vesentlig for videre skolegang. PPT skriver sin sakkyndige vurdering og videregående skole skriver etter dette et enkeltvedtak som inneholder hvilket tilbud informant vil få. Dette kan påklages etter opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Dersom informanten gjennomgår kartleggingsprøver som viser at det er vansker i fag, får de kun tilrettelegging i tilbudet sitt og enkeltvedtak blir ikke fattet. Allmenpedagogiske tilrettelegginger er da tilstrekkelig.

Disse lovbestemte forpliktelsene skal oppfylles for alle elever og tilbudet i skolen er lagt til rette slik at de best mulig kan gjennomføre og bestå utdanningen de har valgt. En tillitsvekkende og profesjonell kommunikasjon er nødvendig for at de kan nå målet sitt. Alternativt ville de hatt en langt vanskeligere skoletilværelse. Elevtjenestens ansvar for å forberede og bistå elever og det å kunne lære elever om livsmestring, er en vesentlig del i samtalene som gjennomføres. Dette kan være en god forberedelse til karriereveiledning.

2.2 Livsmestring i skole

Dette kapittelet vil omhandle livsmestring i skolen.

Livsmestring er et omfattende emne som har kommet inn i den generelle delen av læreplanen nylig og er et tverrfaglig emne som skal innlemmes i alle fag på skolen. I punkt 2.5.1 beskrives følgende: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi

elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2018)

Når det beskrives at skolen skal sette elever i stand til å ta ansvarlige livsvalg, innbefatter det absolutt karriereveiledning som er et av de områder elevene har mulighet for å benytte seg av, og skolen er forpliktet til å tilby. Livsmestring beskrives også som et helsefremmende tiltak og Anne Sælebakke skriver i sin bok om det som menneskers opplevelse av velvære hvilket fremmer god helse og inneholder både livsmestring i aktiviteter, men også relasjon til andre mennesker (Sælebakke et al., 2018, s.17).

Jeg vil komme tilbake til begrepene livsmestring og relasjonskompetanse i teoridelen pkt 3.4.

3 Teori

For å ha et grunnlag å skrive denne oppgaven på har jeg gjort et utvalg av teorier jeg ønsker å bruke og sette empiri opp mot. Frafallsprosenten er som tidligere nevnt høy, og jeg har valgt informanter som tradisjonelt har ligget i faresonen for å droppe ut av videregående skole, men som har klart å gjennomføre og bestå VG1. Det å se den empiri jeg får i et økologisk perspektiv, kan gi meg innsikt i de erfaringer informantene har fra ulike posisjoner, og det å se karrierelæring med bakgrunn i dette, kan gi meg verdifull innsikt som kan være nyttig i karriereveiledningen i skolen.

Jeg ønsker å forstå erfaringene informantene har gjort og har beskrevet valgte teorier med dette som forankring.

3.1 Teoretisk forankring

Jeg vil her beskrive hvilke teoretiske forankringer jeg har valgt i oppgaven.

Når jeg velger å skrive om denne problemstillingen, mener jeg Bronfenbrenners teori gir mening når man ser de ulike systemene han beskriver. (Aagre, 2014, s. 40) Mine informanter påvirkes i stor grad av systemene rundt seg, og jeg har derfor valgt denne som teoretisk forankring. Systemene Bronfenbrenner beskriver, opplever jeg har verdi og er nyttige å kjenne til når informantene skal veiledes i forhold til karrierevalg. Det å ha

kjennskap til mikro og mesosystemene rundt informanten gir en bakgrunn for hvordan veiledningen kan legges opp. (Aagre, 2014 s 42)

Målsettingen med alle samtaler og veiledning er til all god slutt å gi elevene karrierekompetanse eller career management skills (CMS) (Haug, Veilederforum, 2016) karriereferdigheter, sosiale ferdigheter og valgmuligheter. Da er også relasjonskompetanse og livsmestring en del som er viktig å lære (Indseth, B., Kokkersvold, E., Vereide, K., & Norsk, 1989. s 48). Sosial fungering er viktig i alle yrker og det å fungere sammen med andre er en vesentlig kompetanse når man skal ut i arbeid.

Jeg har valgt å holde dette opp mot Watts og Laws DOTS-modell hvor jeg erfarer at elevene kan forholde seg til de spørsmål og problemstillinger som forespeiles dem og reflekterer over samtalene. De kan også forholde seg til hva som er det endelige målet i samtalene og vi snakker ofte om hvor langt vi har kommet underveis i løpet deres. Dette blir gjerne visualisert i samtalene med tegning av skole/karriereløpet (Yates, 2019). Når samtaler med elever gjennomføres med karrierevalg for øyet, har elevens situasjon betydning og elever beskriver gjerne hva de ønsker med bakgrunn i dette.

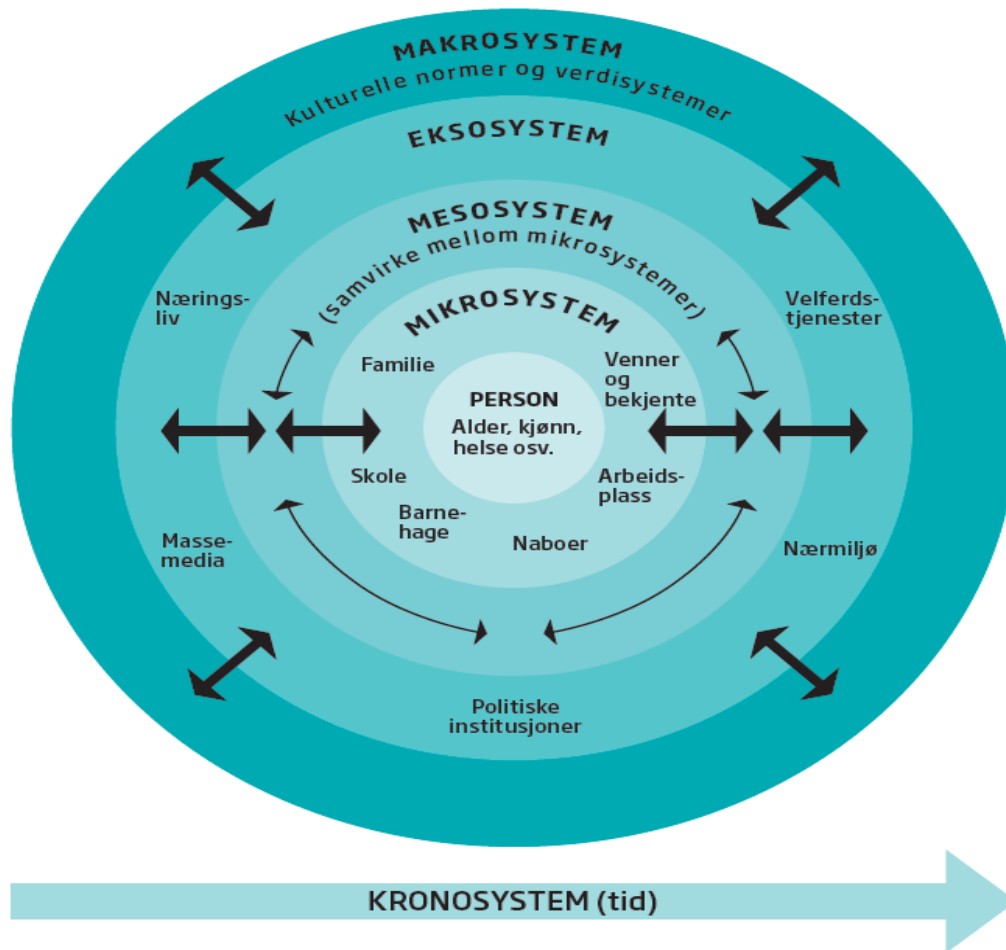
3.2 Bronfenbrenners teori

Jeg har i denne delen av oppgaven valgt å se på Uri Bronfenbrenners teori.

Han var som voksen utdannet utviklingspsykolog, og hans interesse var menneskers utvikling og spesielt i forhold til familieforhold og betingelser for barn og unges vilkår under oppvekst. «Den utviklingspsykologiske retningen har ofte et individorientert syn på utviklingen av menneskelige utviklingen» og ser på den enkelte områdets utvikling som eksempelvis sosial utvikling, tenkingens utvikling etc. (Aagre, 2014, s. 42).

Hans humanøkologiske modell viser de ulike nivåene han la til grunn for utviklingen hos barn og unge og gir et godt bilde av hvordan det påvirket dem.

3.2.1 Bronfenbrenners modell synliggjør de ulike nivåene han konstruerte.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

(Utdanningsforskning, 2017)

Bronfenbrenner delte menneskers sosialisering inn i fire ulike nivåer som synliggjøres i modellen.

Mikronivået (figur 1) beskriver hvor barnet befinner seg til daglig. Forbindelsen mellom barnet og familien, venner, skole/barnehage og annet. Det miljøet som er i barnets umiddelbare nærhet og påvirker utviklingen til barnet i deres relasjon til de menneskene som står nær og interaksjonen er tett. Endringer i denne kan ha stor påvirkning og endre barnets utvikling, tenking og atferd (Aagre, 2014, s. 42).

Mesonivået (figur1) dreier seg om å skape sammenheng og samspill mellom de ulike deltagere i mikrosystemene.

Delene av mikronivåets samarbeid og samspill skaper grunnlag for hvordan barnet og barnets tilværelse utvikler seg og påvirker barnet over tid. Aagre skriver i sin bok om dette samspillet hvor løsninger og tiltak kan vise seg å ha god effekt dersom det oppstår vanskeligheter for barnet. Partene i mikrosystemet kan finne gode løsninger ved godt samarbeid og kommunikasjon (Aagre, 2014, s. 43).

Eksonivået (figur 1) kan beskrives som det systemet som ligger utenfor barnets umiddelbare påvirkning, men dette påvirkes av mikro og mesosystemet. Det kan, som modell 1 viser, være for eksempel massemedia eller næringsliv, det mer perifere systemet. Beslutninger i eksosystemet som instanser som utfører velferdstjenester eller politiske organer, kan ha stor innvirkning for barnet gjennom beslutninger som har direkte eller indirekte betydning for det enkelte barn være seg om det er positivt eller negativt. Eksempelvis kan kommunestyret legge ned fritidsaktiviteter som barnet er involvert i eller motsatt opprettes tilbud som er til glede og nytte (Aagre, 2014, s. 44).

Makronivået (figur1) Sett ut fra Aagres bok «Ungdomskultur» (Aagre, 2014), ser man at makronivået er de overbyggende ytre systemene som eksempelvis lovverk, samfunnsmessige endringer og beslutninger som påvirker befolkningens verdier, handlinger og holdninger. Makronivået legger rammene for hvordan et samfunn skal fungere men makrosystemet påvirker og påvirkes også av eksosystemet og dermed mikro og mesosystemet (Aagre, 2014, s. 44). Dette nivået ligger i stor grad utenfor barnets påvirkningskrets, men kan allikevel ha stor betydning for barnets tilværelse med de beslutninger som tas. (Fig.1)

Bronfenbrenners modell sees opp mot informantenes situasjon, men for å kunne belyse veiledningen mot karrierevalg, ser jeg også at Watts og Laws DOTS-modell er hensiktsmessig.

3.3 DOTS-modell av Tony Watts & Bill Law (Law, 2003)

Jeg har valgt å ha fokus på DOTS-modellen i dette kapittelet.

Denne teorien av Watts og Law er anvendt i veiledningen jeg har med mine elever på skolen, og de ulike elementene DOTS innebærer, opplever jeg som nyttige og anvendbare i samtaler med elever. Spesielt når vi har fokus på hva de ønsker å velge for veien videre i skoletilværelsen sin, og med kunnskap om eleven i et perspektiv fra Bronfenbrenner, skapes et nyttig grunnlag for samtaler om karrierevalg. I Erik Hagaseth Haugs artikkel på Veilederforum.no gjennomgås verktøy i karrierelæring og systematisering av disse (Haug, 2016). Jeg ser her på hvordan de fire områdene kan belyses med spørsmål for elever i elevtjenesten.

3.3.1 Decision – learning (valgkompetanse)

Haug skriver i sin bok om Watts og Laws forståelse av valgkompetanse. Han hevder deres forståelse av denne kompetansen, handler både om å inneha kompetanse til å gjøre valg, men også at det er ulike måter valg kan gjøres på og at det er viktig for en veileder å finne hvordan elever beslutter seg for dernest å kunne legge til rette for god læring hos eleven (Haug, 2018, s. 57).

- Hvordan tar man valg?

Elever i elevtjenesten beskriver at det å ta valg kan være vanskelig og ofte ønsker elever seg mye, uten helt å ha oversikt over hva som kreves for å nå målene.

I en veiledningssituasjon er det en viktig del å avklare de ulike muligheter, og få kunnskap om hvordan elevene vil ta valgene for den veien de ønsker å gå. Skolen vil gjerne hjelpe elevene i det å tilegne seg kunnskap, holdninger og verdier og det å kunne legge riktigst mulig til rette for at de skal kunne mestre, blir vesentlig å avklare. Det å prioritere kan være en lang prosess og ofte bruker man mye tid på denne delen slik at eleven er i best mulig stand til å overskue konsekvensene valgene deres medfører.

Det å bevisstgjøre elever om å legge egne verdier og mål til grunn kan være nyttig, slik at man kan tegne opp veien mot målet (Haug, 2018, s.57). Det er vesentlig å kunne bruke sine ulike kompetanser og egenskaper i det å ta valgene og i veiledningssituasjonen blir en stor del av arbeidet med elever, å kartlegge og bevisstgjøre om dette. I løpet av den tiden de er i

videregående skole vil elevene hele tiden tilegne seg mer kunnskap og kompetanse, og det å ta dette med som grunnlag for valg vil være viktig. (Haug, 2016)

- Vektlegging ved valg

Elever i videregående skole begynner når de er ca 15 år gamle. Ut fra erfaring gjennom arbeid i elevtjenesten ser vi at det kan være en vanskelig alder og det er mye som skjer både i hodet og i kroppen. De verdiene elevene har, vil etter all sannsynlighet endre seg bare i løpet av den tiden de er inne i skolen.

Det å trygge elevene på at målene deres kan endres underveis kan være av stor betydning. Det å synliggjøre og bevisstgjøre elever på deres personlige kvaliteter kan være hensiktsmessig og ikke minst hva de lykkes med når de får anledning til å prøve ut gjennom skolegangen sin. Dette er av stor betydning, særlig i VG1-kursene da de ennå ikke har valgt hvilke yrkesretning de ønsker å gå.

De områdene elevene er gode på og trives med, kan ligge som et godt grunnlag for valg av både yrkesmessig, men også personlig vei videre. Det å være så godt fundamentert som mulig er, det beste grunnlag for å kunne gjøre veloverveide valg og ta gode beslutninger (Haug, 2016).

- Hvilket valg vil være best i situasjonen

Utdanningsveiene i videregående skole er mange og mulighetene likeså. Det å starte en utdanning med et ønske om å nå et mål, er ikke meislet i stein og skulle man ønske å endre underveis, kan man få muligheten til det.

Det å belyse hva som kan være hensiktsmessig for elever å legge til grunn for veien fremover, er en lang prosess og ulike kartleggingsverktøy kan brukes underveis. Hva elever ønsker seg og hvilke talent de har arbeides kontinuerlig med (Haug, 2016).

3.3.2 Opportunity awareness (mulighetsoppmerksomhet)

Dette er muligens det området som blir mest diskutert av karriereveiledere i samtale med elever. Elevene har ofte ikke oversikt over alle muligheter og utdanningsveier og tilegner seg slik kunnskap gjennom karriereveiledningen. I mange tilfeller lærer elevene å finne denne

informasjonen selv, men trenger en samtalepartner for å se alle muligheter de har i utdanningsløpet sitt. (Haug, Veilederforum, 2016)

- Hvilke muligheter finnes

Kartlegging av muligheter i yrkesvalg, forvaltes til dels av elevene selv. Haug skriver i sin bok «Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning», om digitale karrierekompetanser (Haug, 2018, s. 57) hvor det beskrives de muligheter som finnes på nett for å tilegne seg denne kunnskapen. Dette er en oppgave elevene kan utføre gjennom kartleggingsverktøy.

Ut over det har videregående skoler karriereveiledere og rådgivere som bistår elevene med å finne frem i den jungelen av informasjon som finnes. Mulighetene er mange og elevens ønsker og behov, begrensinger og egenskaper viser retninger, og kartleggingstester kan være et godt utgangspunkt for samtaler med karriereveileder.

- Hva innebærer mulighetene?

Flere nettsteder gir elevene god oversikt over hvilke muligheter videregående skole kan gi. Ut fra de muligheter rådgiver eller veileder kartlegger sammen med eleven i kartleggingsprogrammer og samtaler, kan det sees på hva de ulike mulighetene innebærer. Rene fagløp, kryssløp og påbygging, er muligheter for å komme videre i sin karriere og kan også benyttes i voksen alder dersom ønsket og behovet er til stede.

Alle fylker bruker fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring (vilblino, 2019) for å gi elever mulighet for å innhente informasjon om utdanningsveier.

Det å se på muligheter og holde dette sammen med de egenskaper som ligger til grunn, kan gi et godt bilde på situasjonen og hvordan den best kan brukes.

- Hvordan kan man bruke mulighetene

De egenskaper og den kunnskap og ikke minst de ønsker elevene har, kan ligge til grunn for hvordan de kan benytte seg av mulighetene (Haug, 2016). Det vil være helt individuelt hvordan de ulike yrkesløp velges, og hva eleven ønsker å legge ned av innsats og arbeid, vil være avgjørende for hvordan de kan utnytte de muligheter som ligger til rette for dem (vilblino, 2019).

3.3.3 Transition learning (håndtere overgangsfaser)

I dette punktet ligger elevenes evne og kunnskap om å håndtere overganger. Informantene i denne oppgaven gir uttrykk for at det er individuell kunnskap og erfaring som kan legges til grunn for å mestre dette. Overganger kan være vanskelige, særlig for elever med ulike diagnoser som er avhengig av struktur og forutsigbarhet. Mye tilrettelegging går ut på nettopp det å skape en undervisningssituasjon som elevene har oversikt over og hvor de vet hva som skal skje. Innen de begynner i videregående skole har de erfart flere overganger i skoleverket gjennom de ulike trinn som finnes i grunnskolen og erfaringen fra disse kan være god å læring å ha med seg (Haug, 2018, s. 50).

- Hvilke overganger har vært før?

Som nevnt har elever innen de kommer i videregående skole, erfart flere overganger i skolen. Fra barnehage til skole og ikke minst de ulike trinn i grunnskolen. Også privat er det mange elever som har erfart overganger som eksempelvis skilsmisser, flytting og andre omfattende endringer i livet deres. Området overganger vil også være vesentlig i pkt.2.4 som omhandler livsmestring. Nødvendigheten av å kunne håndtere overganger ligger til grunn for elevers motstandskraft og er viktig for utviklingen i livet deres (Sælebakke et al., 2018, s. 25).

- Hva fungerte i overgangene og hva bør gjøres annerledes?

De samme elevene sier mye om konkretisering av erfaringene, og det kan være gunstig å se hvor man lykkes og hvor man hadde vansker. Enkelte hevder at det hjalp dem til å håndtere overganger bedre. Det er tidligere beskrevet elever med diagnoser som har stort behov for stabilitet og forutsigbarhet og jo bedre forberedt de er, jo større mulighet har de for å håndtere slike situasjoner på en god måte (Indseth, B., Kokkersvold, E., Vereide, K., & Norsk, f. 1989, s77).

3.3.4 Self-awareness (selvinnsikt)

Jeg har ofte erfart at elevene i elevtjenesten gir uttrykk for at selvinnsikt er vanskelig særlig i den alder elever i videregående skole er. Jeg vil belyse selvinnsikt i dette i kapitlet.

Selvinnsikt er det for elever ofte greit å snakke med meg om, men de gir også uttrykk for at man måtte ha en viss «image» ute blant andre unge. Usikkerhet og mangel på erfaring gjør at elever har mange tanker og undringer på hva som er normalt, hva andre tenker og mener og hvordan de best kan håndtere situasjoner. Selv om ungdom kan gi uttrykk for at de kan håndtere det meste, ligger det en utrygghet i bunn som ofte kommer til syne hvis de kommer i situasjoner som er nye og ukjente. Når jeg i min jobb får ungdommer på kontoret og kan snakke med dem alene, kan de gi uttrykk for denne usikkerheten og være på søken etter hvordan de best kan håndtere situasjoner.

Det å hjelpe elever å reflektere over situasjoner og handle ut fra gode verdier og holdninger er utfordrende, men også givende og spennende. Haug beskriver problemstillinger som å identifisere interesser og behov samt å kjenne sin kompetanse (Haug, 2016).

- Hvilke behov og interesser?

Det å kartlegge behov og interesser gir et godt grunnlag for elevene for å finne ut hvem de er. Enkelte ganger er dette greit og de vet mye om hva de ønsker å gjøre, men det skjer også ofte at de er usikre og trenger å reflektere over hvilke behov som er viktige for dem (Haug, 2016).

Behov og ønsker kan dreie seg om mangt, men det kan være nyttig å sette opp en prioritert liste over hva som er viktig. Eksempelvis ønsket bosted, fritidsaktiviteter, helse, omgangskrets og venner etc.

- Hva er styrkene?

Å kartlegge styrkene hos ungdommene er viktig og informantene forteller at det ofte ikke fokuseres så mye på. Det er stor variasjon på hva de oppfatter som egne styrker. Enkelte ganger er de i overkant ambisiøse, men det hender like ofte at de ikke ser alle sine styrker og må trygges på at de faktisk kan mye, og bør bruke de mulighetene de har.

Styrker kan dreie seg om erfaringer de har gjort, kunnskap og egenskaper. Det ungdommene er gode på, kan det være klokt å gjøre mer av og ikke minst utvikle videre (Indseth, B., Kokkersvold, E., Vereide, K., & Norsk, f. 1989. s78). Styrker synliggjør seg i det arbeidet elevene legger ned på skolen og det er viktig å være oppmerksom på disse for lærere slik at det kan utvikles videre og ikke minst å gjøre elever oppmerksom på at det de gjør er bra. Det

kan ha stor effekt å «ta elever på fersken i å gjøre de bra tingene» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

- Hva er utfordringene?

Det er mange utfordringer i ungdomsårene og det kan være vanskelig å håndtere tilværelsen (Indseth, B., Kokkersvold, E., Vereide, K., & Norsk, f. 1989. s44). Når man skal kartlegge hvilke utfordringer man har innenfor yrkesvalg, kan det være lurt å ha fått prøve ut ulike yrker man kan tenke seg.

Det er i ungdomsskolen mulighet for utdanningsvalg og å forsøke yrker i arbeidsuke for å se om man liker det man har valgt. Behov og ønsker kan ligge til grunn for å finne ut hva utfordringer er og det å ta med erfaringer, kan være nyttig. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Andre utfordringer kan være ting man ikke liker eller har anlegg for. Kunnskap om dette vil være nyttige å ha med i en valgsituasjon om karriereretning og kan synliggjøre seg i kartlegging hvis man velger å bruke dette.

- Hvilke krav vil bli stilt?

Det å vite noe om hva ulike yrker vil kreve, er vesentlig slik at man i størst mulig grad unngår feilvalg og avbrudd i skolen.

I videregående skole har vi ofte erfart at hvis elever i faget yrkesfaglig fordypning som er utplassering i bedrift, erfarer at det yrket de ønsker å prøve innebærer helt andre elementer enn hva de forestilte seg.

Som før nevnt, bruker min skole karrieretester som innebærer mye informasjon om dette, og elevene har stor nytte av denne kunnskapen. For å unngå å måtte gjøre omvalg er det viktig å vite så mye som mulig om hva som kreves i arbeidssituasjonen de skal stå i og ikke minst ha selvinnsikt i en slik grad at man kan forstå hvilke egenskaper som kan være nyttige å ha for å utøve et yrke (Haug, 2016. s48).

For å kunne fungere i skole og arbeidsliv, er det å kunne forholde seg til andre og inneha kunnskap og egenskaper som livsmestring og relasjonskompetanse av stor nytte.

3.4 Livsmestring og relasjonskompetanse.

Jeg vil belyse det å lære elever mestringsstrategier, som en god investering for voksentilværelsen deres (Sælebakke et al., 2018, s. 25). Særlig med tanke på at de vil ta med seg slike strategiene videre og vil kunne mestre jobb og familieliv bedre (Voksne for barn, u.d.).

Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger har valgt Prebensen og Hegestads definisjon av begrepet livsmestring som å «utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.” (Læringsmiljøsentret, 2019)

Perspektivet om at livsmestring og god relasjonskompetanse har sammenheng med god helse, (Sælebakke et al., 2018, s. 24) underbygger at elevene bedre mestrer sin situasjon, også når de skal velge sin utdanning videre i skoleverket.

Den overordnede delen av læreplanen punkt 2.5.1, beskriver livsmestring som utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet og det å kunne forstå og påvirke områder som har betydning for mestring av livet. (Regjeringen, 2017) Livsmestring innebærer å kunne stå i situasjoner som kan oppleves som nye og utfordrende slik som å begynne på ny skole eller i ny jobb. (Sælebakke et al., s 27)

Skolens ansvar for å lære elever at livet er i stadig endring og at kunnskapen de har er overførbart, slik jeg har beskrevet under pkt. 3.3.3, er viktig når man ser livsmestring som tema. Hva de kan om å håndtere overganger, er viktig og nyttig for å forstå tilværelsen på en måte som gjør at de opplever videre mestring (Sælebakke et al., 2018, s. 25).

Relasjonskompetanse kan defineres inn under begrepet livsmestring og er en viktig del av dette. Denne formen for kompetanse dreier seg om å forstå, og det å samhandle med andre mennesker og dette kan øves opp og utvikles (Sælebakke et al., 2018, s. 34) og ligger som grunnlag for livsmestring (Sælebakke et al., s. 26). Det er viktig at man forstår hvordan andre mennesker oppfatter en selv og at måten man fremstår på ligger til grunn for andres oppfattelse (Røkenes, Hanssen, & Tolstad, 2012, s. 40). Det å ha kunnskap om dette, utvikles fra vi er barn i større eller mindre grad, men det er viktig at kunnskapen økes og at vi sender ut de signaler som gjør at andre får en så riktig oppfatning som mulig (Røkenes et al., 2012,

s. 40). Grunnkunnskapen elevene har, ligger til grunn for videre utvikling.

Relasjonskompetanse dreier seg, blant annet om å kjenne seg selv og kunne ha en forståelse av andres oppfatning for å kunne etablere og utvikle en relasjon.

I en profesjonell kontekst er relasjonskompetanse en vesentlig faktor for god yrkesutøvelse. Det å kunne kommunisere på en god måte og se hele mennesket man er i interaksjon med, legger godt grunnlag for en god relasjon (Røkenes et al., 2012, s. 10). Å møte hele mennesket kjennetegnes ved at man forholder seg til andre som subjekter og medmennesker, altså det at man ser andres følelse, ønske, vilje og opplevelse (Røkenes et al., 2012, s. 13).

Under begrepet livsmestring blir relasjoner man har til andre, en viktig faktor. Det å kunne lære og erfare livsmestring, innebærer også at man innehar resiliens (Sælebakke et al., s. 27). Med resiliens menes her god psykososial fungering på tross av opplevelse av risiko hvilket nye skole og nye rammer vil innebære for elever (Borge, 2010, s. 11). Barn kan, på tross av vedvarende dårlige forhold under oppvekst ha og opprettholde en forholdsvis tilfredsstillende psykologisk utvikling (Borge, 2010, s. 13). De utvikler resiliens og mestrer å stå i vanskelige eller ubehagelige situasjoner.

4 Metode

Jeg tenker i denne metodedelen av oppgaven å beskrive fremgangsmåter jeg har valgt å benytte meg av for å belyse den problemstillingen jeg har valgt, men jeg vil også gjøre rede for vitenskapelig ståsted og bakgrunnen for at jeg har konstruert det slik jeg har valgt (design).

Utgangspunktet for mye forskning er på mange måter nysgjerrighet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). Jeg undres og tenker på hva det er vi i skolen gjør som fungerer, og vi ønsker å finne så gode svar som mulig, slik at vi har større viten og kunnskap. Hva elevene gjør og måten de gjør det på, er avgjørende for om de mestrer og lykkes, og det å ha fokus på de områdene som er ønskelig atferd, er avgjørende for hva de opplever og utfører (Indseth et al., 1989. s78).

Jeg vil måtte begrense oppgaven til emnene jeg har nevnt da det nok også er andre suksessfaktorer enn hva jeg tar med her. Dette er et stort område og det kan forskes mye på mange faktorer.

Alle informantene jeg har valgt, har jeg kjennskap til gjennom deres skolegang på min skole og jeg har informasjon om deres bakgrunn som har vært utfordrende og eller preget av fravær i ungdomsskolen. Deres vansker har ligget som bakgrunn for at jeg valgte dem og det å følge dem gjennom starten i videregående skole, var spennende og interessant. De har alle gjennomført og bestått VG1 og har vist en annen interesse og innsats på videregående skole enn hva som har vært tilfelle i ungdomsskolen.

4.1 Fenomenologi

Det forskningsdesignet jeg har valgt, har en fenomenologisk tilnærming. Med det menes å utforske og beskrive menneskers erfaringer med, og forståelse av et fenomen. (Johannessen et al., 2010, s.82).

Dette er en filosofi som går tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl og et kvalitativt design for forskningen (Johannessen et al., 2010, s 82). Edmund Husserl hadde fokuset på bevisstheten og opplevelsen.

Den fenomenologiske tilnærmingen krever at den som forsker, må ha en åpenhet i forhold til det informantene meddeler, slik at forskeren kan få en annen forståelse av virkeligheten i en kontekst og situasjon, enn det som er antatt. Fenomenologien baseres på en underliggende antagelse om at realitetene er sånn mennesker oppfatter at de er (Kvale, Anderssen, & Rygge, 1997, s. 40).

Den tar utgangspunkt i menneskets subjektive opplevelse for deretter å søke forståelse av den mer underliggende meningen i erfaringene til de som informerer (Thagaard, 2018).

4.2 Hermeneutikk

Jeg vil her se på hermeneutikk metodisk.

Med hermeneutisk forståelse (fortolkningslære) (Nyeng, 2012, s. 45) menes å se mennesket i sammenheng med andre mennesker, samt at mennesket er et relasjonelt vesen.

Dette vil ha en betydning når man ser hvilken situasjon informantene står i. Deres tilværelse vil beskrives og bakgrunnen deres synliggjøres.

I oppgaven vil jeg komme til å spørre hvordan de vil beskrive situasjonen fra de gikk på grunnskolen og til de står der de gjør pr. i dag. Informantene kan selv velge hva de ønsker å ta med, men jeg vil gjerne vite noe om situasjonen både når de var på skolen, men også hvordan de hadde det privat.

Med den informasjon jeg får av mine informanter vil jeg måtte forholde meg til den med en hermeneutisk forståelse i forskningsarbeidet mitt. Altså hvordan jeg velger å fortolke empiri ut fra den kontekst den står i. Eller for at jeg skal kunne forstå det som har mening, må fortolkningen av elementene i empirien baseres på en forforståelse av helheten den står i (den hermeneutiske sirkel) (Nyeng, 2012, s. 48).

Den empiri jeg sitter igjen med etter intervjuer vil jeg også måtte forholde meg til på induktiv og/eller deduktiv forståelse i metoden.

4.3 Induktiv og deduktiv metode

Jeg vil i dette kapittelet beskrive de to metodene induktiv og deduktiv og hvordan jeg forstår dem.

Med induktiv metode menes å forske innenfra og ut (Østerberg, 1972). En analyse av hva elevene sier for å prøve å finne årsaker til at de mestrer.

Eller som Frode Nyeng sier i sin bok, forskning hvor utgangspunktet er å observere empiriske fenomener. (Nyeng,2012. s 59) Det å studere virkeligheten for å danne seg et mest mulig riktig bilde eller hypotese av den, uten å legge spesifikke forventninger til grunn for arbeidet, hvilket jeg i stor grad har valgt i denne oppgaven (Nyeng,2012. s 59).

Hypotese er en konkret antagelse om faktiske forhold, hvilket forutsetter at forskeren har et godt bilde av hva man skal studere.

I løpet av den induktive forskningen kan det konstrueres arbeidshypoteser hvor forskeren arbeider med å finne støtte for disse, slik at man etter hvert kan utvikle mer generelle oppfatninger om hvordan ting henger sammen.

Induksjon vil være en prosess hvor man har observert virkelighet for dernest å forsterke eller underbygge faglige standpunkt. Man forholder seg til empiri og underbygger dette med teori (Nyeng, 2012, s. 59).

Deduktiv forskning blir den motsatte bevegelsen hvor man beveger seg fra teorien til empirien. Det dreier seg om oppfatninger og antagelser som er sprunget ut fra teori og at man dernest undersøker om dette stemmer i virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 61).

Man tar altså utgangspunkt i teori og begreper og holder dette opp mot de funn man gjør i en datainnsamling for å se om kartet stemmer overens med terrenget (Larsen, 2017, s. 24). Eller som Tjora sier i sin bok, deduktiv tilnærming hvor man går fra en generell regel til å forklare enkelthendelser (Tjora, 2017, s. 33).

I denne oppgaven har jeg mine oppfatninger om hva som skal til for at elevene får et godt veiledning- og undervisningstilbud og hva som kan hjelpe dem i videregående skole. Jeg må være åpen for at jeg må endre mine oppfatninger underveis når jeg får informantenes historier og empiri, men også finne årsaker i teoriene for at oppfatningene eventuelt er riktige, altså den induktive metoden.

For at empirien skal kunne brukes, må informantenes historier være relevante og konkrete hvilket jeg oppfattet under de kvalitative intervjuene at de var.

4.4 Kvalitative forskningsintervjuer

Kapittelet omhandler kvalitative og individuelle intervjuer.

Når jeg velger en kvalitativ forskningsmetode i min oppgave, er det med grunnlag i å se litt mer i dybden på hva mine informanter mener om problemstillingen (Tjora, 2017, s. 24).

Innen forskning fremstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige måter å tenke på når det gjelder å få frem informasjon for dernest å kunne analysere hva man har funnet (Tjora, 2017, s. 24).

Kvalitative forskningsintervjuer blir da en metode for å kunne generere informasjon og kunnskap, der man undersøker informanters erfaringer og hvordan informantene opplever hva problemstillingen er.

Dette kontra en kvantitativ metode hvor man undersøker et stort antall forekomster eksempelvis ved bruk av statistikk, store mengdeundersøkelser o.a. (Nyeng, 2012, s. 79).

Data man kommer frem til i en kvalitativ metode, kan foregå ved at man deltar i en gruppe informanter, altså deltagende observasjon (Tjora, 2017, s. 53), ulike intervjuer, strukturerte, semistrukturerte eller ved narrativ tilnærming (Tjora, 2017, pp. 113,115).

- Individuelle intervjuer

Tatt i betraktning hvilke elever jeg har valgt å intervjuer, var det ikke aktuelt å ha fokusgruppeintervjuer hvor man har samtaler med en gruppe informanter (Tjora, 2017, s. 123). Informantene jeg har valgt har sine helt egne spesielle historier med de vansker som ligger til grunn. Jeg har derfor valgt individuelle intervjuer også med tanke på at det er mye taushetsbelagt informasjon jeg har med fra elevers innsøking. Informantene har krav på at denne informasjonen ikke meddeles andre og jeg ville ikke fått historien deres så fritt presentert i gruppe sammen med andre informanter. Mye av informasjonen som kom er svært personlig, og de skal få ha dette for seg selv uten at jeg påvirker eller oppfordrer til at den skal deles med andre.

Tjora beskriver også at kvaliteten på intervjuet er avhengig av tilliten mellom informanten og forskeren, særlig hvis man forsker på sensitive emner (Tjora, 2017, s. 116).

Det er viktig at intervjusituasjonen er rolig og avslappet og informantene opplever en trygghet som gir rom for at de kan fortelle så åpent og ærlig som mulig. Forskerens fremtreden og rolle blir viktig for å få en slik situasjon, og informantene kan føle seg trygge, også med tanke på at de hadde kjennskap til meg som forsker fra tidligere.

De visste også hva intervjuene ville omhandle slik at de hadde forberedt seg til hva vi skulle snakke om selv om intervjuene var en narrativ tilnærming av området.

I utgangspunktet var intervjuene ikke styrt av en intervjuguide (vedlegg 2), men jeg hadde forberedt en. Årsaken var dersom intervjuet skulle komme til å dreie seg om områder som ikke var relevante eller at informantene syntes det ble for vanskelig med en fortellende form. Intervjuguiden ville da kunne brukes mer som et styringsverktøy.

4.5 Intervjuguide

I denne undersøkelsen har jeg hatt som mål å ha så åpne og frie intervjuer som mulig. Ikke desto mindre har jeg laget intervjuguide hvor jeg har forholdsvis spesifikke spørsmål som guide dersom jeg har hatt behov for det (vedlegg 2) og jeg beskriver denne i kapittelet. Jeg har hatt som mål å bruke en narrativ tilnærming og få informantenes historier i en så lite styrt form som mulig. Dette med tanke på at jeg ikke ønsker å være ledende i spørsmålene,

men få frem hva informantene har oppfattet som viktig i sin skolesituasjon og hvorfor de endret holdning og innsats på skolen.

Når jeg allikevel har laget en intervjuguide, har det vært med tanke på å selv holde oversikt over hva jeg gjerne har ønsket å vite noe om og kunne stille oppklarende spørsmål ved behov.

Tjora skriver i sin bok om intervjuguide for dybdeintervjuer hvor åpningsspørsmålene er nesten kun for oppvarming av intervjuet og ikke innebærer noe behov for refleksjon (Tjora, 2017, s. 153).

Spørsmål om alder, bosted, bosituasjon, hvem informanten bor sammen med og andre konkrete faktaspørsmål (Tjora, 2017, s. 155).

Deretter stilles spørsmål som krever mer refleksjon fra informanten. Dette kan være spørsmål om beskrivelse av situasjoner informanten har opplevd.

Dette som eksempelvis dreier seg om situasjon ved tidligere skolegang, relasjoner på skolen, beskrivelse av skolestart, beskrivelse av hva informanten oppfatter som endring i tilværelsen.

Her må informanten reflektere over de svar han gir for å få frem sin historie på en så riktig måte som mulig, og denne delen av intervjuet bør vektlegges da den inneholder den informasjonen som er vesentligst for forskeren.

Avslutningsvis i en intervjuguide kan spørsmålene være mer ønskesituasjon eller oppsamlingsspørsmål som eksempelvis hva informanten hadde ønsket annerledes eller om det er andre ting informanten hadde ønske om å snakke om (Tjora, 2017, s. 157).

Intervjuguiden ble laget som et støttedokument med tanke på hvilke informanter jeg ønsket for forskningen og bare en av informantene hadde behov for at jeg stilte konkrete spørsmål.

Målet er at informantene vil måtte formulere historiene og erfaringene sine uten at jeg gir en spesifikk eller styrt retning for dette.

4.6 Valg av informanter

Jeg har i denne oppgaven hatt fokus på en spesifikk gruppe elever og det innebærer at jeg måtte finne informantene mine blant disse. Disse informantene har ulike vansker og diagnoser og viktigheten av anonymisering og varsomhet og etiske hensyn som beskrives i punkt 4.9, i intervjusituasjonen var derfor spesielt høy.

Jeg ønsket å se hva som gjorde at sårbare elever som har vært i kontakt med elevtjenesten gjennomfører og består VG1 i videregående skole. Hensynet til områdene i lærerprofesjonens etisk plattform (Utdanningsforbundet, 2018) var viktig og det var med stor respekt og ydmykhet jeg valgte ut informantene, og ikke minst intervjuet dem.

Jeg har så vidt mange år i skoleverket som spesialpedagog så jeg hadde muligheten til å velge både tidligere og nåværende elever som var i denne kategorien.

Den erfaringen og de oppfatningene de hadde, var vesentlige for meg å vite noe om for å få svar på de spørsmål jeg hadde. Min kjennskap til informantene i forkant krevde en særlig oppmerksomhet slik at det i minst mulig grad påvirket den informasjon de ga i intervjuene. Jeg hadde regnet med at det av en utfordring å få en del av disse elevene til å delta, men opplevde det motsatte ved at alle de jeg spurte gjerne ville delta og fortelle sin historie.

Det var viktig å finne de som hadde kompetanse på problemstillingen jeg hadde valgt. Jeg erfarte at informantene var opptatt av å få frem sine historier slik at flere elever skulle kunne gjennomføre og bestå videregående skole.

Det å finne de informantene som sitter med positiv kunnskap om temaet, gir meg som forsker den informasjon og empiri jeg trenger for å kunne skrive om en slik problemstilling. Det var altså viktig at informasjonen jeg fikk var preget av reliabilitet og validitet.

4.7. Reliabilitet og validitet

- Reliabilitet

I følge Nyeng dreier reliabilitet seg om robustheten i en undersøkelse eller hvor konkret en måling er (Nyeng, 2012, s. 105). Eller om de data vi finner i undersøkelser og intervjuer, er tillitsvekkende og pålitelige.

Nyeng beskriver også at tilfredsstillende reliabilitet i undersøkelser sikres gjennom at det er samsvar i resultater mellom uavhengige målinger til samme tid eller at det er samsvar mellom målingene på flere tidspunkt.

Ann Kristin Larsen beskriver i sin bok reliabilitet som pålitelighet eller nøyaktighet og samsvar mellom datainnsamling om det samme fenomenet dersom undersøkelsene for øvrig er like (Larsen, 2017, s. 47).

Viktigheten av at jeg ikke legger føringer for informanters svar i min undersøkelse blir derfor stor.

Det er vesentlig at mine informanter får et såpass åpent spørsmål i intervjuene at jeg får deres historie ut fra deres egen oppfatning om situasjonen.

Jeg ønsker at de ikke skal gi svar de tror jeg vil ha, men at jeg får til den narrative tilnærmingen jeg ønsker med deres oppfatning av situasjonen.

I forhold til reliabiliteten i oppgaven, er det også vesentlig at jeg er oppmerksom på min kjennskap til informantene før intervjuene. Dette for at informantene påvirkes i så liten grad som mulig av dette og at informasjonen jeg får er valid.

- Validitet

Validitet beskriver Larsen i boken «En enklere metode» (Larsen, 2017) som hva som er gyldig eller relevant.

«Validitet handler om at vi måler det vi faktisk skal måle» eller i en mer generell beskrivelse; at undersøkelsen dreier seg om det den skal og ikke legger inn andre kriterier og vurderinger enn de som er riktige for undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 45).

Kvale beskriver i boken «Det kvalitative forskningsintervju» validitet som at metoden man velger er egnet til formålet med undersøkelsen (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 118).

Og på samme måte som beskrevet under reliabilitet, er det viktig at jeg i forskningen tar høyde for dette og vurderer validiteten av den respons jeg får av informantene. Dette er viktig under intervjuene, men også at jeg får frem hva de mente var vesentlig når jeg fortettet disse og gjenga dem i min oppgave.

4.8 Gjennomføring – bearbeiding

Jeg vil her beskrive hvordan jeg har gjennomført intervjuene og bearbeidingen av dem. Jeg valgte fire informanter som alle hadde erfart det området jeg ønsket å skrive om.

Gjennom min jobb kjente jeg alle informantene og visste at de hadde et godt forhold og høy tillit til meg og til skolen.

Jeg valgte disse fire på bakgrunn av hva jeg visste om dem og hvilken bakgrunn de hadde. Denne kunnskapen hadde jeg fra den tiden de søkte inn som elever hvor jeg var den som mottok informasjon fra avgiverskolene deres.

Det å kjenne informantene i forkant kan være både en fordel og en ulempe. Det kan gi informantene trygghet på hvem forsker er og ha med dette som erfaring. Intervjusituasjonen kan da lettere oppleves som trygg av informanter (Tjora, 2017, s 118). Faremomenter kan være at informantene farges av den kjennskap de har til forsker. Samtidig vil forsker ha en forforståelse av hvem de er og må være oppmerksom på dette og ikke minst åpen for å endre den forforståelsen ut fra den kontekst informanter beskriver i intervjuet.

Jeg snakket med de aktuelle informantene og også deres foresatte selv om de var over 18 år om det å delta i mitt forskningsprosjekt. Informanten(e) som var over 18 år, ble forespurt om jeg kunne snakke med foresatte og dette ble bekreftet av informanten(e).

Det ble nøye gjennomgått hva dette innebar for dem, og det ble brukt mye tid på å forbedrede, gjennomgå og forklare hva de eventuelt skulle være med på.

De signerte alle samtykke og fikk en kopi av dette (vedlegg 1).

I tillegg gikk vi gjennom godkjenningen fra NSD (vedlegg 3) og det ble forklart grundig hvilke forpliktelser jeg hadde i forhold til denne.

I intervjuene fikk informantene muligheten til å fortelle sin historie og oppfatning av situasjonen så fritt som mulig.

Jeg noterte underveis og brukte ikke lydopptak da jeg tidligere i studiet hadde erfart at dette kunne være forstyrrende og hemmende for informantene.

Det at jeg skulle notere så nøyaktig jeg kunne, tilsa at vi også brukte mer tid på intervjuet enn dersom vi hadde brukt lyd eller videoopptak. Gjennomsnittlig skrev jeg ca 8 tettskrevne sider pr. informant pr. intervju.

I intervjuene forsøkte jeg så langt mulig å gjennomføre en narrativ tilnærming. For tre av informantene fungerte det ganske bra, men for en av dem ble dette for vanskelig. Her måtte jeg bruke intervjuguiden og i tillegg komme med veldig konkrete oppfølgings spørsmål og informanten ga korte, nesten stikkordlignende svar. I ganske stor grad erfarte jeg at det ble

svart, «husker ikke» eller «tror ikke det» helt til jeg ga eksempler på hva vi hadde jobbet med da informanten var elev på skolen.

Jeg forsøkte også å gi informanten tid nok til at stillheten ble påtagelig slik Tjora beskriver (Tjora, 2017, s.146) Informanten avkreftet at det var ubehagelig å bli intervjuet slik og ville gjerne være med og svare, men hadde åpenbart store vanskeligheter med den fortellende formen.

For meg som intervjuet, var dette veldig krevende og jeg forsto at det var episoder som informanten ikke hadde opplevd på samme måten som jeg hadde.

For de andre informantene falt dette langt lettere. Og ved spørsmål som «kan du beskrive» fortalte de villig vekk om sine erfaringer og sine opplevelser. Det var kun unntaksvis at jeg som intervjuer måtte inn og stille oppfølgingsspørsmål.

Etter intervjurunden var over, satt jeg igjen med ca 30 sider informasjon.

Intervjuene ble fortettet og skrevet i konsentrert form etter intervjuene, og informantene fikk i etterkant lese eller fikk opplest hva jeg hadde skrevet, slik at vi var omforent om at jeg hadde oppfattet svarene deres riktig. (Tjora, 2017, s.129)

Alle informantene ga uttrykk for at de likte å snakke gjennom historien sin på en slik måte som de gjorde i intervjuet, og de hadde ikke tenkt på og reflektert over historien sin på en sånn måte før. Det å beskrive sin egen suksesshistorie var en ny erfaring.

4.9 Lovmessighet og etiske overveielser

Jeg vil i dette kapittelet beskrive det lovverk og de etiske overveielser jeg hadde før, under og etter intervjuet med informantene.

For at både informanter og jeg ikke skulle oppleve det som vanskelig med tanke på at jeg er rådgiver på skolen, valgte jeg å informere den/de elevene det var aktuelt for, at de kunne bruke en annen rådgiver på skolen ved behov. Dette med tanke på at jeg hadde fått mye informasjon som jeg kanskje ikke ville fått dersom jeg ikke hadde intervjuet dem.

Informanter og jeg snakket mye om dette og den/de ble også informert om at alt det jeg fikk vite i intervjusituasjonen, ikke kunne brukes i noen annen sammenheng enn at jeg skulle skrive denne oppgaven.

Jeg valgte å bruke et eksempel hvor de kunne fortelle at de hadde bedrevet for eksempel kriminell aktivitet på fritiden sin. Dette kunne jeg ikke brukt i andre sammenhenger eller senere samtaler på skolen.

Alle mine informanter syntes det var betryggende at de kunne fortelle hva de ville uten at det skulle kunne få konsekvenser for dem. Hensikten min var at de skulle føle seg trygge nok til å kunne fortelle historiene sine slik de faktisk så ut, uten at de ble «pyntet» på i noen retning. Informantene ga uttrykk for at de likte at jeg fortalte det og var trygge på hvordan informasjonen ble håndtert.

Alle informantene ble også nøye informert om søknaden min til NSD og hva tilbakemeldingen derfra var. (vedlegg 3) Dette syntes de var vanskelig informasjon å forstå, men de forsto at jeg hadde veldig tydelige rammer og sterke forpliktelser i forhold til hva jeg kunne bruke informasjonen deres til. Alle informantene og deres foresatte fikk også tilsendt kopi av den underskrevne samtykkeerklæringen og tilbakemeldingen fra NSD. Begge disse er lagt ved denne oppgaven som vedlegg. (vedlegg 1,3)

Hensynet til personvern er viktig og informasjonsplikten overfor informantene fra forsker likeså.

Den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen sier følgende: «Enhver har rett til respekt for sitt privatliv og familieliv, sitt hjem og sin korrespondanse» (Datatilsynet, 2014).

Personvernet omhandler retten til et privatliv og retten til selvbestemmelse over egne personopplysninger.

Informantene forsto at disse forpliktelsene var beskrevet i langt større omfang enn skolens regelverk og ansattes taushetsplikt.

Alle ansatte i skolen har naturlig nok taushetsplikt og dette må underskrives når vi bli ansatt i kommune eller fylkeskommunen.

Taushetsplikten knyttes opp mot §13 i forvaltningsloven (Justis og beredskapsdepartementet, 2007) og forhindrer ansatte, inkludert meg som forsker med min viten fra mitt arbeid, i å meddele den informasjon jeg får tilgang på gjennom jobben min.

Forvaltningsloven sier følgende: «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i

forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: noens personlige forhold» (Regjeringen lovdata, 1982).

Disse lovmessige forpliktelsene jeg som forsker, men også som ansatt i fylkeskommunen er underlagt, var viktig å gjøre informantene kjent med. Da med tanke på at denne informasjonen skal gis i en slik form at informantene forstår den, da det ofte er mye vanskelig tekst og kompliserte formuleringer. Jeg valgte å bruke god tid på dette, da enkelte av mine informanter kan ha vanskeligheter med å forstå omfang og innhold av ovennevnte lover og retningslinjer.

Vi kom da tilbake til innholdet i samtykkeerklæringen (vedlegg 1) hvor de gir meg lov til å bruke informasjonen fra dem, dog i anonymisert form. Jeg understreket også hvor viktig det var at jeg var forpliktet til å følge øvrige etiske retningslinjer som lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2018)

Jeg valgte også å informere informantene om at vi i elevtjenesten på vår skole har to sosialpedagogiske rådgivere hvorav jeg er den ene. Når jeg skrev denne oppgaven valgte jeg å bruke den andre rådgiveren som rådgiver for de informantene som fremdeles var elever på skolen. Dette for å unngå sammenblanding av den informasjonen de ga som informanter og det de ønsket å snakke med en rådgiver om.

Dette ble avklart før de bekreftet at de ville være med som informanter, og den andre rådgiveren var enig i en slik deling.

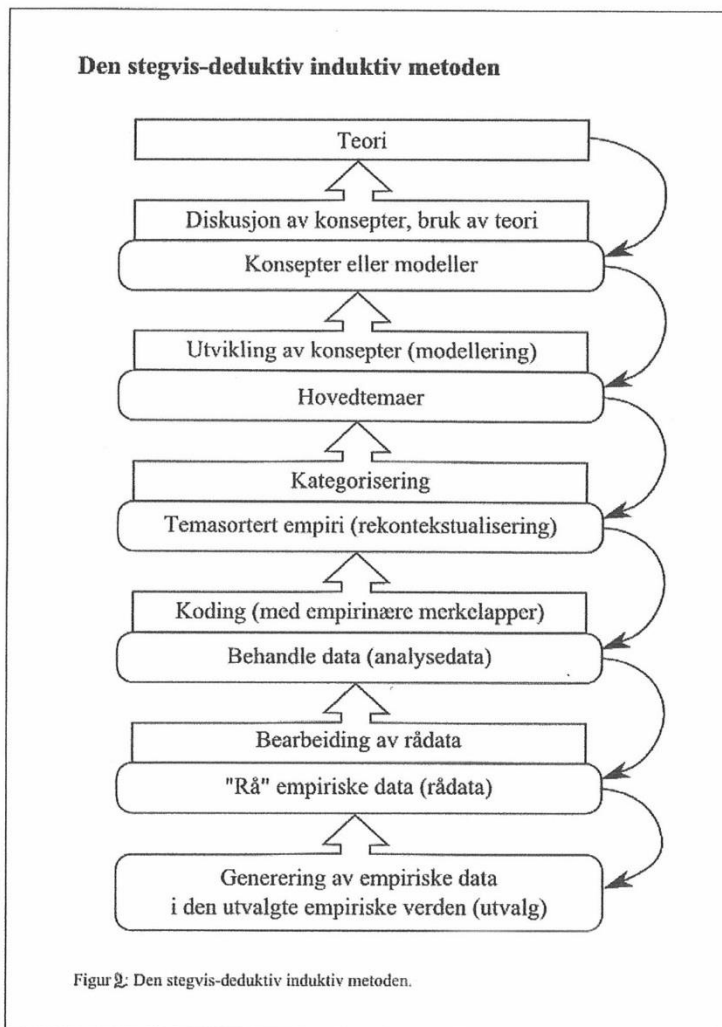
Alle informantene fikk gjennomlese intervjuene i fortettet form slik at de kunne godkjenne informasjonen jeg hadde fått med meg og de visste alle at den empiri jeg hadde fått skulle analyseres opp mot teoriene i oppgaven.

4.10 Analyse

Kvalitativ analyse innebærer at jeg som forsker fortolker den empiri jeg har samlet inn. Jeg vil her beskrive dette.

Intervjuene med informantene består gjerne av store mengder informasjon som skal fortettes ned til en håndterbar mengde og det kan være en utfordring å velge det mest essensielle.

Tjora beskriver i sin bok «Kvalitative forskningsintervjuer» (Tjora, 2017) analysen som kan oppleves utrygg hvis man sammenlikner den med innsamlingen av data (Tjora, 2017, s. 196). Det kan være utfordrende å finne hva som er det vesentligste i empirien man har kommet frem til, og Tjora har derfor konstruert den stegvis –deduktive induktive strategien som hjelper med å systematisere empirien slik at man kan komme frem til riktigere konklusjoner på funnene man har (Tjora, 2017, s. 19).



Dette kan være til god hjelp i analysearbeidet.

Den induktive metoden leses fra bunnen av figuren og oppover, men den deduktive leses fra toppen av figuren og nedover.

Når jeg forholdt meg til informantenes empiri, har jeg startet i bunnen og arbeidet meg oppover altså en induktiv metode.

Det at jeg forholdt meg til modellen på en slik måte, hjalp meg i å sortere, ut fra det Tjora beskriver som koding eller empirinære merkelapper (Tjora, 2017, s. 197) hvilket kommer frem i vedlegg 4. Deretter beveget jeg meg et skritt opp og kategoriserte for å få frem hovedtemaer og konsepter.

Under drøfting ble valgt teori viktig, og den empiri jeg satt igjen med ble holdt opp mot disse.

Drøftingen i oppgaven er dermed basert på hvilke empiri jeg satt igjen med og mitt valg av teorier og er systematisert i oversikten i vedlegg 4.

5 Empiri og presentasjon av funn

Fire informanter har gitt meg lov til å intervju dem og bruke deres historier i forskningen min. Jeg vil her beskrive hva jeg fikk av empiri og hvilke funn jeg har kommet frem til.

Alle er, eller har vært elever ved skolen, og er i den kategori sårbare elever som har hatt vansker med skolegang i ungdomsskolen men har gjennomført og bestått VG1 på videregående skole.

Jeg velger å presentere historiene deres i en forkortet utgave og informantene har alle bekreftet at jeg har oppfattet dem riktig etter å ha lest eller fått opplest det fortettede intervjuet.

Gjennom de punktene jeg har satt opp i empirien, ser jeg på informantenes erfaringene i et økologisk perspektiv og hvordan deres karrierelæring beskrives. Jeg har systematisert empirien ut fra Tjoras beskrivelse av sorteringsbasert koding (Tjora, 2017, s. 197). (Vedlegg 4)

5.1 Presentasjon av informanter

I dette kapittelet vil jeg presentere informantene og hva de ga meg av informasjon.

Det var fire svært ulike elever og historiene deres likeså. Det de hadde til felles var bakgrunnen som sårbarhet og med utfordrende skoleerfaring fra ungdomsskolen, de hadde

kontakt med elevtjenesten på videregående skole og det at de alle klarte å gjennomføre og bestå VG1.

Informantene er gitt navn ut fra alfabetet fra A til D og alle andre forhold som kan føre til at de kan gjenkjennes, er endret.

5.1.1 Presentasjon av Anne

- Bakgrunn

Annes vokste opp med skilte foreldre. Hun var veldig skolelei i ungdomsskolen. Hun hadde ikke noen definert diagnose, men følte seg alltid trøtt.

Hun husker at det var mye utredninger i forhold til hva som feilte henne, men fikk ikke noen eksakte funn. Hun hadde ikke kognitive vansker, men strevet med emosjonelle vansker.

Anne opplevde at instansene hun fikk hjelp av, var vanskelige for henne å forstå og at de ikke samarbeidet med skolen som skulle gi henne et tilrettelagt tilbud.

Hun opplevde at eksonivået (fig.1) med lovverket som skulle ivareta henne, var vanskelig og det var ingen som forklarte henne hvordan dette skulle henge sammen.

- Tidligere skolegang.

Anne var på skolen og det gikk ganske bra frem til 8.klasse. Etter det var hun praktisk talt ikke på skolen. Det var mange møter og mye undersøkelse, men ikke noen tiltak som fungerte. Skolemøtene var stort sett med mamma. Anne forsto ikke noe av det allikevel.

Hun hadde ikke noen venner på skolen som hun kunne snakke med. De få gangene hun var på skolen, ville hun bare hjem igjen. Hun opplevde å bli veldig sliten av det.

Hun begynte på ny skole i 10.klasse. Dette fungerte heller ikke bra. Det året var hun på skolen bare 3-4 dager.

- Privat

Anne hadde venner utenfor skolen i 10.klasse. Hun erfarte at hun hadde god relasjonskompetanse, men mestret ikke skolegangen.

Hun og vennene gjorde vanlige aktiviteter som å gå på kino etc. Det var ikke noe organisert fritid som fotball/håndball e.l. Hun hadde en venninne hun snakket fortrolig med og opplevde dette som godt. Hvis venner strevet med skoleoppgaver, gjorde hun det for dem og de fikk vanligvis gode karakterer på det.

Hun likte seg ikke da hun flyttet til mammas nye kjæreste. Det fungerte dårlig med ny stefar. Hun flyttet i fosterhjem da hun skulle begynne på VGS. Det fungerte bra.

- Start videregående skole

Anne var inne på skolen med fostermor på møte før skolestart. Det opplevdes bra fordi hun forsto hva som ble sagt og skolen snakket med henne og ikke bare til fostermor. Dette på tross av at det ble litt mye informasjon.

Hun opplevde å bli snakket med på en hyggelig måte hvilket hun likte godt. Hun fikk gode relasjoner til lærere og rådgivere og kommuniserte bra med dem. Anne opplevde at de hadde respekt for henne.

Hun visste at hun måtte ha en utdanning for å klare seg i yrkeslivet så hun bestemte seg for å gjennomføre VGS. Hun trivdes med linjen hun gikk og la ned stor innsats for å klare seg på skolen.

Hun fikk venner på skolen så hun hadde et nettverk. Det føltes bra å høre til og bli sett. Det var bra med fellesaktiviteter som turer og annet ved skolestart for å bli kjent.

- Årsaken til endring fra tidligere.

Hun bestemte seg før skolestart for at hun skulle klare VGS og fikk god støtte i fosterhjemmet. Hun hadde god kommunikasjon med elever og ansatte og ble hørt og snakket til med respekt.

Hun la ned god innsats for å klare skolen og opplevde trygghet, tilhørighet og et godt fellesskap i et skolemiljø hun trivdes i

- Informasjon sett i lys av DOTS, Bronfenbrenner, livsmestring og relasjonskompetanse

Annes valgkompetanse var preget av at hun visste hva hun ville med utdanningen sin. Hun hadde forberedt seg og visste hvilket yrke hun ønsket å satse på, og jobbet målrettet mot

dette. Hun mente hun hadde de egenskapene yrket krevde og fikk dette bekreftet da hun hadde yrkesfaglig fordypning ute i bedrift.

Det var flere muligheter for yrkesvalg enn hun visste før hun begynte på VGS, men hun fikk informasjon om dette i karriereveiledning.

Anne gledet seg til å bli ferdig med utdannelsen sin og gå ut i lære. Dette var en overgang hun så frem mot og hun syntes hun hadde god nytte av kunnskapen hun tilegnet seg.

Hun hadde selvinnsikt nok til å vite at utdanningsløpet ville by på utfordringer, men var villig til å møte disse med nysgjerrighet og pågangsmot.

De krav arbeidsplassen og yrket krevde, mente hun ville være overkommelige og spennende. Hun visste også at hun hadde behov for kunnskapen hun fikk gjennom skolegangen sin og var flink til å bruke den da hun var ute i praksis.

Fra Anne var barn opplevde hun at familie og øvrige deltagere i mikrosystemet og mesosystemet fungerte godt. Hun trivdes og hadde en god barndom. Når vanskene begynte, fikk hun bistand fra helsevesen og andre etater slik at erfaringen tilsa at eksosystemet også var fungerende. Det hjalp lite da hun ikke klarte å delta på skolen.

Da hun flyttet med mor til stefar, ble det straks vanskeligere og hun klarte ikke å delta på skolen. Hun har ingen oppfatning av hvordan samarbeidet i mikrosystemet fungerte, men opplevde at det var vanskelig å få hjelp fra barnevern og andre når vanskene begynte. Lovverket og etatene som skulle beskytte henne, ble opplevd som motarbeidende.

Anne sier at hun erfarte at hun hadde god relasjonskompetanse. Hun hadde venner, men fungerte dårlig i familien. Dette hjalp når hun flyttet i fosterfamilie.

Områder innen livsmestring fikk hun lite opplæring i siden hun ikke var tilstede på skolen. Det har vært stort fokus på det etter start på videregående skole og Anne gir uttrykk for at hun ser positivt på fremtid og yrkeskarriere. Hun hadde utviklet en resiliens som hjalp henne å gjennomføre videregående skole.

5.1.2 Presentasjon av Beate

- Bakgrunn

Beate har ikke noen spesifikke diagnoser. De har kartlagt at det kan være noe svekket auditiv evne til å oppfatte, men hun har ikke opplevd dette som vanskelig. Utredning har gått på depresjon, Aspergers syndrom og ADHD, men helsevesenet har aldri kunnet gi entydige svar ut fra disse testene.

Beate har fått hjelp av skolehelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien og gir uttrykk for at hun har følt seg veldig syk og har hatt god bruk for denne hjelpen.

Hun har ikke hatt lærevansker, men har opplevd det som veldig vanskelig å lære når hun har strevet som mest. Hun blir veldig sliten hvis det er mye mennesker rundt henne.

Hun har også hatt en venninne som var svært depressiv og Beate syntes dette «smittet» over på henne.

- Tidligere skolegang

Beate klarte seg bra til etter hun startet i 9.klasse. Da ble alt vanskelig og hun hadde også lærere hun ikke fungerte godt med. Hun klarte ikke å holde fremføringer og følte seg veldig «usynlig» på skolen. Hun hadde etter hvert svært høyt fravær.

Hun hadde et par lærere hun kunne snakke med. Det hjalp noe. Hadde også noen venninner, men disse var veldig fokusert på prestasjoner og det var mye drama blant dem. Det ble Beate veldig sliten av. De kunne også finne på å fortelle fortrolig informasjon videre.

- Privat

Beate hadde det bra som liten. Hun hadde gode venner. Så byttet hun venner å «henge» med i 9.klasse siden hun ikke trivdes så godt med «prestasjonsjentene». De nye vennene var litt «gjerne». De røykte, snuste og drakk en del.

Mamma og pappa ble skilt etter hvert, men hun hadde god kontakt med begge. Etter hvert ble det veldig forskjellige grenser hos dem og det ble veldig vanskelig for Beate.

Hun fikk hjelp av Barne og ungdomspsykiatrisk avdeling BUPA til å håndtere det.

- Start videregående skole

Beate kom etter hvert inn på den linjen hun ønsket seg på VGS. Hun var ikke inne til noe møte før skolestart. Det var kun mamma og pappa. Beate opplevde ikke det som vesentlig.

Hun hadde bekjente på skolen allikevel og var kjent på VGS. Skolestart ble positiv.

Hun hadde i sommerferien bestemt seg for at dette skulle hun klare. Hun hadde et klart mål om hvilket yrke hun ville utdanne seg til og la mye energi og arbeid i å mestre skolen og fikk gode tilbakemeldinger på det.

Hun opplevde å bli sett og tatt på alvor. Hun følte seg trygg på skolen.

- Gjennomføring

Hun trivdes godt i klassen og med de andre elevene. Det var alltid noen der hvis hun hadde behov for å snakke og hun brukte elevtjenesten en god del.

Hun klarte etter hvert å ha fremføringer og opplevde at hun mestret skolen. Hun fikk gode tilbakemeldinger når hun utfordret seg selv. Det følte seg godt og hun hadde gode relasjoner til lærere og elever.

Hun snakket en del underveis med lærere og rådgivere. Hun stolte på dem og fraværet var praktisk talt borte.

Hun trivdes med fagene og opplevde at det var nyttig kunnskap hun tilegnet seg. Når hun la ned mye arbeid, fikk hun «betalt» i form av gode karakterer.

Årsakene til endring fra tidligere, var at hun forsto at hun måtte ha kunnskap og utdanning for å nå målet sitt. Hun bestemte seg for at hun ville klare skolen og fikk god støtte både hjemme og på skolen. I tillegg opplevde hun god kommunikasjon og at hun ble hørt og snakket til med respekt fra skolens ansatte.

Det var et miljø hvor hun trivdes og hun kjente trygghet, tilhørighet og fellesskap på skolen.

- Informasjon sett i lys av DOTS, Bronfenbrenner, livsmestring og relasjonskompetanse.

Beate var veldig bestemt på hvilket yrke hun ønsket seg. Hun hadde gjort et godt forarbeid før hun søkte, og valgte linje på bakgrunn av ønske og egenskaper. Ulempen var at det var

alderskrav før hun kunne få praksis i faget. Men hun visste hun ville dette og arbeidet konsentrert mot det endelige målet.

Hun hadde også kunnskap om at det var vanskelig å få læreplass, men var villig til å flytte for å få til dette. Med støtte fra skole og hjem visste hun at hun kunne få dette til og kunnskapen hennes økte betydelig.

Hun hadde satt seg inn i hvilke krav som ble stilt og var villig til å innfri disse. Hun gledet seg til overgangen til læretid. Beate var en jente med stor grad av selvtillit tross sin unge alder. Hun hadde tidligere strevet med overganger og fått hjelp til disse. Hun brukte teknikkene det profesjonelle apparatet som barne- og ungdomspsykiatrien hadde lært henne for å mestre.

Mikro og mesosystemet (fig.1) rundt Beate viste seg å fungere. Hun hadde familie som fulgte godt opp og ivaretok hennes interesser siden hun ikke kunne klare det selv.

De hadde et godt samarbeid med skole og nære etater. Det ble noe mer vansker da hun ble syk og ikke kunne følge opp skole slik hun skulle. Ekso- og makrosystemet med lovverk og helsetjenester fungerte etter intensjonen for henne. Hun fikk den hjelpen hun skulle ha, men mestret allikevel ikke å delta slik hun skulle.

Beate beskriver at hun opplevde å ha relasjonskompetanse og hadde gode venner. Hun hadde ikke vansker med å omgås verken jevnaldrende eller voksne, men så lenge hun var syk var kunnskapen og innlæring av områder under livsmestring vanskelig. Dette erfarte hun at hjelp når hun ble frisk og deltok i videregående skole. Hun beskrev en resiliens som tilsa at hun klarte å gjennomføre skolen.

5.1.3 Presentasjon av Cato

- Bakgrunn

Cato har diagnosen ADHD og er utredet for Aspergers syndrom, men fikk ikke sistnevnte diagnose. Han hadde vansker med konsentrasjon og strevet mye i fagene. Cato opplevde å bli feilbehandlet av helsevesenet.

Eksosystemet som skulle være til hjelp for ham, fungerte ikke, slik han opplevde det. (fig.1) Dette var veldig belastende.

Han strevet mye med sosial omgang og ble mye misforstått. Cato strevet mye med relasjonskompetanse, men klarte ikke å forstå hvorfor dette ikke fungerte. Han utviklet etter hvert sosial angst og var mye utagerende.

- Tidligere skolegang.

1.-9. klasse var veldig komplisert for ham. Cato erfarte mye spesialundervisning han ikke likte og han kommuniserte dårlig med skolen. 8.-9.klasse gikk han på 3 forskjellige skoler. Det ble tatt lite hensyn til diagnosene hans og han hadde lite utbytte av skolegangen.

Han mistrivdes veldig og utageringen fortsatte. Han opplevde at lærere ikke var snille og ikke hadde hans beste i tankene. Cato mente at alt han sa ble brukt mot ham.

Han hadde en lærer han snakket litt med som trodde på ham, men skolen ville ikke høre på henne. Cato fikk mye spesialundervisning. Det likte han veldig dårlig. Han satt i 1:1 – undervisning med en lærer inne på et rom uten vinduer og med betongvegger. Han ble redd av det. Han hadde ordinære eksamener og strøk alltid på dem. Dette ble opplevd som veldig destruktivt.

Cato hadde lite venner og det var ingen han kunne snakke fortrolig med. Han utviklet en veldig motstand mot skolen. I 10.klasse kom han på spesialskole. Det likte han heller ikke. Han ville være som alle andre, men forsto ikke kodene for å oppføre seg sammen med dem. Han erfarte at han ikke hadde relasjonskompetanse og klarte ikke å endre på det.

Han skiftet skole igjen og kom på en institusjon som hadde fokus på praktisk arbeid istedenfor ordinær skole. Det likte han og gjorde en god jobb der.

- Privat

Mor og far ble skilt og det var mye bråk mellom dem. Det var flere rettsaker og mye konflikter. Mor flyttet tilbake til Europeisk hjemland og Cato ble med. Da savnet han pappa veldig.

Cato flyttet tilbake til Norge. Alle eksterne instanser som barnevern, BUPA etc. var inne i bildet. Cato utagerte og opponerte mye og det ble mye vanskeligheter.

- Skolestart på VGS

Cato ble innkalt til et møte på videregående skole, men var veldig skeptisk. Han hadde med mye dårlig erfaring.

Han begynte i en liten, ordinær klasse på en praktisk rettet linje. Det passet ham bra. Han følte seg litt alene da han ikke kjente noen, men så fant han en klassekamerat fra hjemlandet. Da ble det mye lettere siden de snakket mye og hadde en del til felles.

Han opplevde også at lærere så og hørte på ham og at han kunne en del praktiske ting som ble verdsatt. Cato hadde god kontakt med elevtjenesten og opplevde at han kunne snakke med dem.

- Gjennomføring

Cato fikk jobbe med ting han likte og var god i. Han ble etter hvert sett på som en ressurs i klassen og det hadde han aldri opplevd før. Han syntes det var veldig stas.

Når han bare fikk hjelp når han sto fast, fungerte skolen fint for ham. Han erfarte for første gang i ordinær skole, å bli behandlet med respekt og bli hørt og sett. Han kommuniserte etter hvert godt med de andre elevene også siden han var så flink i faget.

Institusjonen han bodde på støttet ham veldig denne perioden.

Årsaken til at det hele endret seg mente han var at han hadde bestemt seg for at han ville gjøre alt for å klare skolen.

Han fikk etter hvert god kommunikasjon med skolen og opplevde å bli tatt på alvor og behandlet som en voksen. Han opplevde trygghet, tilhørighet og et sammensveiset miljø som han trivdes i og mestret.

- Informasjon sett i lys av DOTS, Bronfenbrenner, livsmestring og relasjonskompetanse.

Cato var usikker på hva han ville med videregående skole og hva han ville gjøre i voksentilværelsen sin. Han brukte litt tid på å finne ut hvilken retning han ville gå, men fant ut av tilbudet VGS hadde gjennom veiledningen og yrkesfaglig fordypning i bedrift.

Han hadde strevet mye med tilværelsen sin, men fikk hjelp til å finne ut av det som var vanskelig. Det han var sikker på, var at han ville ha en utdanning og få et grunnlag for å klare voksentilværelsen sin og han hadde utviklet en resiliens som var nødvendig for å gjennomføre skolen.

Han fikk hjelp til å få oversikt over muligheter som lå foran ham.

Overgangen til VGS var skremmende, men han visste at han måtte prøve så godt han kunne å få det til å fungere best mulig. Han visste det ikke ville bli lett, men han var innstilt på å gjøre sitt ytterste. Når det gjaldt selvinnsikt, var han helt klar på at utfordringer ville komme, og at han måtte ha hjelp for å finne ut av dette. Etter hvert ble utfordringene sett på med positive øyne, spenning og nysgjerrighet for hva han kunne oppnå. Hans karrierekompetanse økte gjennom den praktiske opplæring og veiledning han fikk.

Catos mikronivå fungerte dårlig fra barnealder. Han opplevde det som veldig belastende og forsto ikke hvorfor ting ble som de ble. Det var store vansker i familien og han hadde ikke andre han opplevde var der for ham.

Lovverk og instanser som sto for utredning, opplevde Cato bare som en belastning. Barnevern og foresatte var i sterk konflikt, og de etatene Cato trodde skulle beskytte ham som barnevern og BUPA, opplevdes kun som en belastning.

Han hadde så vidt store vansker med diagnosen sin at det ble vanskelig å utvikle relasjonskompetanse. Han hadde ikke venner og heller ikke trygge voksne hjemme eller på skole han kunne få bistand fra.

Mulighetene for å lære om livsmestring var i liten grad til stede da han fungerte så dårlig sosialt som han gjorde. Det at han ble trygg nok og utviklet kunnskaper og erfaringer innenfor livsmestring og relasjonskompetanse, hjalp Cato til å gjennomføre og bestå videregående skole. Han lærte etter hvert mer i skolen og den forberedte ham på at han trengte dette for å kunne fungere i et arbeidsliv.

5.1.4 Presentasjon av Daniel

Daniel har hatt diagnosene ADHD og Aspergers syndrom fra han var liten. Senere også depresjon. Han hadde i barndommen mye sinneutbrudd og utagering.

Han opplevde at det fungerte godt med skilte foreldre, de jobbet bra sammen og gjorde sitt ytterste for at Daniel skulle ha det bra. Daniel hadde en del utagering både hjemme og på skolen og dette var utfordrende.

- Tidligere skolegang

Daniel byttet skole da han gikk i småskolen. Det var til å begynne med mye sinneproblemer og utagering. Han endret etter hvert skoletilbud og da gikk det noe bedre. Han trivdes etter hvert på skolen selv om det fremdeles var en del sinneproblemer.

Han hadde ikke mye venner på skolen. Sosial kompetanse opplevde han var vanskelig.

Daniel hadde mye 1:1undervisning på eget rom. Det syntes han fungerte greit fordi han fikk konsentrert seg. Han var veldig flink i enkelte fag og da var han inne i klassen sin.

Han hadde karakter i alle fag da han gikk ut av ungdomsskolen, men det lå mye tilrettelegging og spesialundervisning til grunn for at han skulle klare det.

- Situasjonen privat.

Daniel opplevde å ha det bra hjemme. Også med skilte foreldre. Det var enkelte episoder hvor det var utagering, men han mener han har hatt det fint. Daniel følte seg godt ivaretatt.

Han hadde ikke mye venner. Det ble vanskelig sosialt. Han var mye sammen med foreldre og spilte mye dataspill. Han brukte også mye tid på lekser.

Han slet med skolesituasjonen i fag han ikke likte, men klarte å få karakterer og så frem til å komme videre i skolesystemet.

- Start videregående skole

Daniel ble søkt inn i VGS med spesialundervisning. Han hadde med seg tre av personellet på u-skole da han skulle på møtet fordi de var bekymret for hvordan han ville håndtere dette.

Daniel husker ikke så mye fra møtet før skolestart. Det var mamma som håndterte informasjonen.

Han syntes det var greit å begynne på videregående skole selv om det var veldig annerledes enn hva han var vant til. Han fikk ikke 1:1undervisning lenger, men erfarte at han kunne snakke med både lærere og rådgivere ved behov. Han opplevde det som trygt og følte at han mestret situasjonen.

Klassemiljøet var bra. Han trivdes i klassen selv om han ikke hadde spesielle venner der. Det ønsket han ikke. Han ville heller snakke med voksenpersoner.

Han brukte rådgivertjenesten mye og han var veldig fornøyd med det.

Han erfarte at han trivdes bedre i de teoretiske fagene enn i de praktiske. Han trengte god oppfølging og mente han fikk det, og at det lå til rette for at han kunne endre oppfatningen av skoleverket.

- Årsaken til endring fra tidligere

Daniel bestemte seg for at han måtte klare dette og han fikk god støtte hjemmefra. Han hadde god kommunikasjon med lærere og spesielt rådgivere. Han snakket etter hvert også med en del elever.

Han ble tatt på alvor og det ble tatt hensyn til de vanskene han hadde. Skolen ga uttrykk for at han ville klare dette og han opplevde trygghet, tilhørighet, god kommunikasjon og god respons på det han gjorde.

Han lærte mer om hvilke egenskaper han trengte for å kunne mestre arbeidsliv og utviklet kunnskap som lå under kategoriene i DOTS.

- Informasjon sett i lys av DOTS, Bronfenbrenner, livsmestring og relasjonskompetanse.

Daniel var usikker på hva han skulle søke i videregående skole. Han arbeidet sammen med rådgiver på ungdomsskole og fant frem til et fag han mente han kunne mestre. Det viste seg å være et feilvalg, men han gjennomførte og besto allikevel.

Daniel forteller at hans kompetanse til å velge var begrenset da det i ungdomsskolen i stor grad hadde dreid seg om korrigerende av atferd og arbeid med fag. Han var ukjent med å ta valg, men etter mye veiledning- og undersøkelse valgte han et nytt grunnkurs etter feilvalg.

Han brukte mye tid på å finne styrkene sine og valget hans ble tatt etter kartlegging og undersøkelser. Mulighetene og begrensingene han så var med bakgrunn i den erfaring han hadde med seg og hang tett sammen med diagnosen hans.

Når det gjaldt selvinnsikt, følte han seg usikker, men gikk til rådgivere når han trengte å snakke om dette. Daniel ga uttrykk for at disse samtalene var helt nødvendige for at han skulle kunne klare seg gjennom videregående skole.

Daniels nærmeste fungerte godt sammen tross at foresatte skilte seg da Daniel var liten. Han hadde et godt nettverk i familien som arbeidet tett sammen med skolen.

Mikro og mesosystemet (fig.1) for Daniel fungerte, men han hadde ikke venner han var sammen med. Det ble for vanskelig for ham og han ønsket det heller ikke noe særlig.

Det tilbudet Daniel fikk bistand av, fungerte også for familien. Lovverket for helse/sosial og skole, ivaretok elever med hans vansker slik at han fikk de mulighetene som var tilgjengelige. Relasjonskompetanse var allikevel et vanskelig område for Daniel og han hadde ikke venner han var sammen med. Han savnet det heller ikke og har en begrenset omgangskrets også i voksen alder.

Det begrenset seg hvor mye fokus det var på skolen i forhold til livsmestring da han hadde et begrenset tilbud med fagene. Dette opplevde han ble fokusert på i videregående skole og han lærte mer om det der.

6 Drøfting

Her vil de funn jeg har fra empiri, sees i lys av den teori, forskning og forskningsspørsmål jeg har, og drøftingen vil ta utgangspunkt i dette (Postholm, Jacobsen, & Sjøbstad, 2018, s. 266).

Det at jeg har hatt mye kunnskap og god kjennskap til informantene, har jeg opplevd som positivt da tilliten til meg allerede har vært etablert før intervjuene. Det har jeg opplevd som nyttig og informantene har gitt uttrykk for at de syntes det har vært spennende å få delta i en slik oppgave jeg skulle skrive. Ulempen ved å ha såpass god kjennskap til informantene, kan være at jeg som forsker har hatt med meg en forutinntatthet som kan prege intervjuene og det at jeg er oppmerksom på dette og så objektiv som mulig er viktig.

Gjennom de intervjuene jeg har hatt ser jeg at de funn jeg har, er noe annerledes enn hva jeg hadde forventet i forkant. Informantene gir, til min overraskelse, alle uttrykk for at de hadde bestemt seg i forkant av oppstart i videregående skole. Dette vill de gjennomføre og var villige til å legge ned innsats og arbeid for å nå målene sine.

Jeg forventet at de i langt større grad skulle poengtere at det var skolens tilrettelegging, som var årsaken til at de gjennomførte og besto. De understreket også at det var trivsel, trygghet, det å bli sett og hørt, god støtte og kommunikasjon som lå til grunn for at de lyktes og at dette var vesentlig for gjennomføringen.

Spesielt det med måten å kommunisere på ble vektlagt, og det sosiale nettverket de opplevde fungerte. Dette var spennende og nyttige funn som godt kan legges til grunn for videre arbeid med det å motta og arbeide med elever i videregående skole, og jeg ønsker å se dette opp mot den teorien jeg har valgt i oppgaven min.

6.1 Informantenes perspektiv på gjennomføring av videregående skole

Kapittelet omhandler de funn som har overrasket meg mest og særlig informantenes beskrivelse av beslutsomheten for å gjennomføre, altså motivasjonen for å gjennomføre det valgte VG1kurset. For øvrig velger jeg å se på resiliens, god kommunikasjon og tilhørighet i skolen.

- Motivasjon

Alle informantene ga uttrykk for ønske og vilje til å gjennomføre og bestå skolen. De hadde med seg nok erfaringer på å ikke høre til og ikke være en del av skolesamfunnet, og ønsket å endre situasjonen sin fra tidligere.

Gjennom intervjuene erfarte jeg at det informantene var tydelige på og som overrasket meg mest, var viktigheten av at de hadde bestemt seg i forkant av skolestart på at dette vill de klare. Motivasjonen og viljen til å gjennomføre og bestå og målet i enden om å utdanne seg til deres respektive yrker, sto veldig sterkt (Rogstad & Reegård, 2016, s. 50). Viljen og pågangsmotet deres fortalte de alle, at var det mest vesentlige.

De hadde alle erfart at det å ikke lykkes var en stor belastning, og ville endre situasjonen sin til å bli mer positiv. Tidligere nevnt Fredrik Johnsen's masteroppgave (Johnsen, 2017) underbygger dette gjennom å peke på at årsakene til avbrudd var lav motivasjon og

motsvarende at det å gjennomføre og bestå baserte seg på høy motivasjon. Så beskriver oppgaven også at det ikke er motivasjon alene hvilket mine informanter også gir uttrykk for. Oppgavens beskrivelse av at motivasjon er situasjonsbetinget og at det er en dynamisk tilstand er et vesentlig element (Johnsen, 2017, s. 22).

Det krever mer enn bare motivasjon for å gjennomføre og bestå, og opprettholdelse av motivasjon, oppgir informantene, er den trivsel og erfaring av mestring de fikk gjennom VG1-kurset. Opplevelsen av tilhørighet i skolen var en viktig faktor som støttet dem i gjennomføringen og la et godt grunnlag for opprettholdelse av motivasjonen også når de opplevde vanskeligheter i skolesituasjonen sin. De hadde etter hvert selvtillit og resiliens nok til å stå i utfordringene.

- Resiliens

Empiri beskriver også at informantene hadde utviklet en resiliens som hjalp dem i gjennomføringen av videregående skole.

Markussens beskrivelse av å være inkludert i skolen, øker mulighetene for at elever unngår drop out (Rogstad & Reegård, 2016, s. 171)

I Elisabeth Daaes masteroppgave (Daae, 2005) beskrives nettopp det å mestre motgang på en mer positiv måte enn hva som er forventet. Informantenes uttrykk for at de gjennom forberedelse og kommunikasjon før skolestart, så muligheten for å kunne lykkes og dermed modererte de den dårlige erfaring de hadde med seg. De så muligheter for å kunne gjennomføre og bestå videregående skole (Daae, 2005 , s. 24/25).

- Kommunikasjon

Informantene ga også uttrykk for at god kommunikasjon var vesentlig. Det å bli kommunisert med på en måte som gjorde at de opplevde å bli tatt på alvor og hørt, var til stor hjelp og informantene mente dette var medvirkende for at de kunne føle tilhørighet og fellesskap. Det å oppleve positive og trygge mellommenneskelige relasjoner i skoledagen deres, gjorde til at de turte å bidra og være aktive i undervisningen, både i fremføringer og i forhold til å kunne kommunisere med medelever og lærere. De fungerte bedre i mikronivået sitt enn før.

Aubert og Bakke skriver i boken «Utvikling av relasjonskompetanse» om relasjonskompetanse i en yrkeskontekst hvor man tilegner seg kunnskap slik at man utfører arbeidet på en profesjonell måte. (Aubert & Bakke Inger, 2008, s. 23) Dette gjelder nok for læring i en skolekontekst også.

Alle informantene, men spesielt Cato ga tydelig uttrykk for å oppleve det å bli kommunisert med på en måte som skapte tillit og trygghet, var nyttig og lærerikt. Hans opplevelse av å bli sett og sett på som en ressurs, hjalp ham til å utvikle seg ytterligere og ga ham mulighet for å lære god kommunikasjon, hvilket førte til respekt og tilhørighet (Bunting & Moshuus, 2017, s. 181). Det var en ny erfaring og Cato brukte den egenskapen også i forhold til de andre elevene. God kommunikasjon er toveis og det var viktig at han ikke bare ble kommunisert med på en god måte, men at han selv også lærte å kommunisere på en måte som inngår gjensidig respekt (Eide & Eide, 1996, s. 21).

Cato var også klar i intervjuet på at det å erfare at man lærer og etter hvert mestrer, gir selvfølelse og motivasjon for videre arbeid og innsats (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 37) hvilket var en ny erfaring da han begynte i videregående skole. Hans skoleerfaring fra ungdomsskolen var følelsen av oppgitthet, sinne og maktesløshet som ga utslag i utagering og krangel. (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 201) Cato hadde lyktes med nye strategier og hadde ny kunnskap om det å kunne kommunisere på en måte som gjorde til at han opplevde å høre til i klassemiljøet.

- Tilhørighet

Skoleverket har forpliktelser til å inkludere elever i skolen og klassesituasjonen. Dette beskrives gjennom lover og regelverk skolen er underlagt, som opplæringsloven (Stette et al., 1999) og skolereglement (Vestfold fylkeskommune, 2018).

Elever skal kunne oppleve et godt læringsmiljø. Empiri beskriver at fravær av mobbing var viktig for trivsel, og opplevelse av at tilhørighet i klassen og et godt fellesskap, var vesentlig for at informantene gjennomførte og besto skolen. Livsmestring ble utviklet ut fra hvor de var tidligere.

Fravær av inkludering har informantene beskrevet gjennom sine historier som mistrivsel og liten mulighet for læring. Endring i deres oppfatning av det å bli vist respekt var medvirkende for at de skulle bli en del av skolen og mulighetene for å kunne lykkes så bedre

ut. Dette opplevde de var et resultat av god kommunikasjon, tillit og skolens forventning til at de ville følge opp de avtaler som ble gjort hvilket også beskrives i boken «Muligheter for alle» (Indseth, B., Kokkersvold, E., Vereide, K., & Norsk, 1989, s.111)

Klassestrukturer, tilrettelegging og praktisk opplæring har god effekt (Noonan, 2012) og sammen med god kommunikasjon med elever, er dette nyttig innsats fra skolens side for å fremme tilhørighet.

Som tidligere beskrevet, ønsket informantene å føle tilhørighet og ville derfor innfri de forventninger som ble stilt til dem. Eksempelvis Cato, som ble sett på som en ressurs i klassen, ga uttrykk for at det motiverte for å innfri kravene når han visste at skolen stolte på ham og viste det ved å gi ham ansvar i verkstedet. Informantene var en del av et fellesskap og opplevde det å høre til som en viktig faktor i det å gjennomføre og bestå skolen.

6.2 Hvordan kan vi forstå elevenes erfaringer i et økologisk perspektiv?

Kapittelet omhandler hvordan vi kan forstå elevenes erfaringer i det økologiske perspektivet.

- Empiri sett opp mot Bronfenbrenners teori

Familie og behandlingsapparatet rundt Anne samsnakket i for liten grad med skole slik at de kunne finne et tilfredsstillende tilbud som Anne kunne ha nyttiggjort seg ut fra hva Anne fortalte i intervjuet. Etter at Anne flyttet, opplevde hun å mistriives og skolen snakket stort seg med mor slik at Anne ikke opplevde noen tilhørighet eller samarbeid med de instanser som skulle gi henne et tilbud. Når disse bristene oppstår i mesonivået, blir også informantens tilværelse vanskelig. (Aagre, 2014, s. 42)

Annes opplevelse av å ikke mestre tilværelsen sin ble såpass omfattende at hun ikke klarte å håndtere å gå på skolen. Hennes fungering sammen med andre jevnaldrende var på en annen side bra så relasjonen til annen ungdom fungerte, men skoletilværelsen hennes fungerte ikke og hun kunne ikke klare å ta imot det tilbudet skolen ga henne.

I Beates tilfelle fortalte hun at det her fungerte bedre også av den grunn at mesonivået fungerte på en mer tilfredsstillende måte. Samspillet i mikro og eksonivået har fungert bedre

og etater og familie har snakket sammen og også med Beate. Prosessen med å få Beates tilværelse til å fungere når det oppsto vanskeligheter, blir derfor enklere og tar kortere tid å endre enn for Annes vedkommende.

En god samhandling og et godt fungerende samvirke (mesosystemet) hadde en god effekt på de vanskene Beate hadde, og hun fikk raskere bedre forutsetning for å klare av tilværelsen sin slik Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser. (Fig 1) På en annen side kunne også endringen skyldes den behandling hun fikk i helsevesenet hvor hun ble gitt verktøy for å endre situasjonen sin.

I Catos fortelling var det store vansker i samarbeidet og eksterne instanser og etater kom sent inn i bildet. Når det i tillegg var store vansker innad i familien, fikk det store konsekvenser for Catos tilværelse.

Cato strevet mye og det var også et makronivå som ikke ga rom for at han skulle kunne bedre situasjonen gjennom en lovgivning som ivaretok foresatte bedre enn Cato. Det ble veldig vanskelig for ham og han ble i stor grad et offer for rettssystem som foresatte brukte. Når dette i tillegg varte over flere år, ga det Cato en tilværelse som ikke var egnet for et barn som skulle ha en trygg og god oppvekst.

Ikke desto mindre endret dette seg når Cato fikk et tilbud om praktisk tilnærming i opplæring og situasjonen endret seg for ham med trygge rammer.

For Daniel derimot, fungerte alle systemene godt og samarbeidet var til det beste for ham. Daniel hadde allikevel en diagnose som gjorde tilværelsen vanskelig. Både mikrosystemet og eksosystemet fungerte godt gjennom mesosystemet, men hans vansker var utfordrende selv om behandlingsapparatet forsøkte gjennom mange år å gi ham den bistand de kunne uten helt å lykkes. (Utdanningsforskning, 2015)

For alle informantene har familie og systemene rundt dem hatt stor betydning for deres utvikling være seg i positiv eller negativ retning. Med ønske og vilje om å gjennomføre en

utdanning som fører mot et yrke, var det viktig at de lærte mer om hvilke egenskaper og kunnskap de trengte for å oppnå ønskene sine i karrieresperspektiv. På en annen side betinget det at de bidro selv og var villige til å gjøre de endringer som var nødvendige for at de skulle bedre tilværelsen deres.

6.3 Hvordan kommer elevenes karrierelæring i videregående skole til uttrykk

Jeg vil her presentere hvordan informantene beskrev sin karrierelæring i skolen.

- Empiri sett opp mot DOTS

Hvis jeg ser på Annes historie opp mot DOTS, forteller hun at hun hadde forberedt yrkesvalget sitt så godt hun kunne og visste hvilken retning hun ville gå. Hun beskrev også at hun hadde de egenskapene hun mente var nødvendig i det yrket hun hadde valgt, og hadde med det tilegnet seg den valgkompetansen hun trengte.

Riktignok hadde hun ikke tilstrekkelig kunnskap om kravene for å komme inn i yrket sitt, og fikk med det noen utfordringer som hun ikke hadde forutsett, men valgte å møte disse med pågangsmot og la ned mye arbeid i å tilegne seg nødvendig kunnskap. Nødvendigheten av valgkompetanse er vesentlig i en slik prosess. (Haug, 2016, s 47)

Hun diskuterte med elevtjenesten underveis og ble oppmerksom på de muligheter som fantes og hva som krevdes for å komme dit hun ønsket. Anne visste og hadde bestemt seg for at hun ville klare å få til utdanningen mot yrket sitt, og at overgangen til videregående skole innebar at hun måtte legge ned mye arbeid og innsats for å klare dette. Ut fra erfaringen hun hadde med overganger, visste hun at dette ville hun klare og brukte den erfaring hun hadde for å få det til.

Selvinnsikten hennes tilsa at hun hadde det som skulle til og hun la ned mye arbeid i å mestre når hun først hadde kommet inn på den linjen hun ønsket seg.

Når Beates intervju sees opp mot DOTS, har hun en annen bakgrunn enn hva Anne har og dermed også et annet utgangspunkt. Hun har hatt en bra skolehistorie frem til 9.klasse og har dermed med seg mer kunnskap.

Ungdomsskolen har fokus på det å velge yrke i 9. og 10.klasse og dette var den perioden Beate hadde et svært høyt fravær fra skolen. Men Beate hadde et klart ønske om hvilket yrke hun ønsket å utdanne seg til. Hun hadde undersøkt på egen hånd og hadde til og med snakket med fagarbeidere innen det yrket hun ønsket seg. Det gjorde til at hun hadde skaffet seg et godt kunnskapsmessig grunnlag og valgkompetanse.

Hun fikk, når hun forberedte seg på en slik måte som hun gjorde, også vite mye om hvilke muligheter som lå i denne utdanningen og hvordan hun skulle nå dit hun ønsket.

Overgangen til videregående skole ble derfor en positiv opplevelse og et stort og viktig skritt på vei mot det endelige målet hennes. Beate hadde en solid tro og kunnskap om at hun ville legge ned det som trenges av innsats og arbeid for å nå dit hun ville.

Cato hadde store utfordringer i valg av yrke. Hans bakgrunn var vanskelig og det å gjøre et yrkesvalg var avhengig av hans sosiale fungering i tillegg til den fagkunnskapen han måtte tilegne seg. Cato hadde, som beskrevet, en vanskelig skolehistorie og det bedret seg ikke før han flyttet i institusjon og fikk en praktisk tilnærming til det han skulle lære.

Men når forholdene lå til rette for å lære for ham, ble situasjonen en annen og han fikk prøve ut hva han ønsket å arbeide med. Det var en god måte å tilegne seg valgkompetanse på og han brukte denne muligheten. Det at han kunne prøve ut ulike yrke, hjalp ham til å bedre kunne ta et valg og institusjonen han bodde på og skolen hjalp ham med å se hvilke muligheter og utdanningsveier han kunne benytte seg av.

Cato var skeptisk i forhold til det å begynne på videregående skole. Dette med den erfaring han har med fra tidligere. Når Cato erfarte at det fungerte bra på skolen med den praktiske erfaringen han hadde med seg, løst skepsisen hans og han trivdes i den situasjonen han sto. Han erfarte at det å bli sett på som en ressurs, var tilfredsstillende og han la ned mye arbeid i å få skolesituasjonen sin til å fungere godt. Det hjalp også i forhold til selvinnsikten hans. Han visste at han hadde mye kunnskap og erfarte at han mestret faget når han bare la nok innsats og arbeid i skolen.

I Daniels historie sett opp mot DOTS er han mindre forberedt enn de øvrige informantene. Daniel var usikker på hvilken linje han skulle velge på videregående skole og hadde sammen med rådgiver på ungdomsskolen forsøkt å velge ut fra hans interesser og styrker. Hans valgkompetanse var forholdsvis liten og han var usikker på hva han ønsket å arbeide med i voksentilværelsen sin.

Daniels styrke var at han var svært flink i en del teorifag, og han profiterte på dette. Han visste at han måtte ha en utdanning for å kunne komme inn på arbeidsmarkedet, men hadde ikke noen praktisk erfaring på hva han ville jobbe med. Dermed ble også mulighetsoppmerksomhet en utfordring for ham. Det var vanskelig å se hvilke muligheter som lå foran når han ikke var sikker på hvilket yrke han ville jobbe med videre. Han erfarte også dette da han begynte på skolen og endte opp med å gjøre et omvalg neste skoleår, selv om han gjennomførte og besto det første VG1-kurset han valgte. Dette brukte Daniel mye tid på å tilegne seg kunnskap om det første året, og stilte langt sterkere neste skoleår.

Når det gjaldt overganger, gledet Daniel seg til å begynne på videregående skole. Han hadde ikke med seg veldig gode erfaringer fra ungdomsskolen og så frem til den endringen et skolebytte innebar. Den første tiden i videregående skole brukte han også på å etablere nettverk med kontaktlærer og rådgivere, og erfarte at dette var en klok prioritering.

Han hadde selvinnsikt nok til å vite at han ville ha behov for å ha noen å samtale med underveis, og han var klar over sine styrker og svakheter når det dreide seg om evnen til sosial omgang med andre elever.

Daniel visste at han hadde behov for å lære mer og utvikle seg når det gjaldt relasjonskompetanse, og ikke minst ha fokus på livsmestring slik at han bedre kunne ha som mål å fungere ute i arbeidslivet.

Informantene har alle beskrevet sine ulike erfaringer opp mot de ulike elementene i DOTS (Haug, Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon, 2016) og har ulik erfaring og kompetanse. Kunnskapen gjennom VG1 økte hos dem alle og grunnlaget for å motta karriereveiledning var betydelig forbedret.

6.4 Hvilke konsekvenser kan disse erfaringene ha for karriereveiledning i videregående skole?

Kapittelet vil beskrive hvilke konsekvenser empiri fra informantene kan ha for karriereveiledningen i videregående skole.

Gjennom intervjuene med informantene om hva deres opplevelser er, synes det som både informantenes innsats og motivasjon, men også skolens kommunikasjon og individuelle tilrettelegging, var viktig for at de skulle gjennomføre og bestå VG1.

Det at skolen, og derigjennom elevtjenesten, som ofte har mye med sårbare elever å gjøre, tar på alvor hva elever uttrykker å ha behov for, er vesentlig for at skolen skal kunne gjennomføre sitt samfunnsoppdrag. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Når jeg i oppgaven har valgt å ha fokus på enkelte av de områder informantene har fortalt om, tar jeg med denne empirien i videre utvikling av elevtjenesten. Konsekvensene av den kunnskap jeg har fått, medfører større fokus på nevnte områder.

Karriereveiledningen vil kunne legge større vekt på god kommunikasjon og samtalene etter kartlegging vil være vesentlige slik at elever opplever å i større grad bli tatt på alvor med den informasjon de gir. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Elevers ønsker for utdanningsveier og karrieremuligheter, har alltid vært vesentlige, men fokuset på hvor viktig motivasjon er for gjennomføring, er gjennom denne oppgaven understreket. Arbeidet med å kunne legge til rette for at elevene skal kunne oppnå sine ønsker, er viktig, og mulighetene vi i elevtjenesten kan åpne for gjennom god tilrettelegging, kan føre til at elever fullfører skole og læretid innenfor det yrket de ønsker seg.

Større fokus på ordninger som lærekandidat og praksisbrevkandidat slik Markussen beskriver (Rogstad & Reegård, 2016, s. 50) kan være gode løsninger for elever som strever med å gjennomføre skolen. Mulighetene for at elevene får lærekandidatavtaler og lykkes når de skal ut i arbeid, økes betydelig gjennom slike ordninger og i Vestfold fylkeskommune var det i høstrapporten 2018 meldt 141 lærekandidatkontrakter (Vestfold fylkeskommune, 2018, s. 11)

Elevtjenestens arbeid i hele klasser bør også styrkes. Når karriereveileder er inne i klasser med informasjon, bør fokus på klassemiljø og elevers opplevelse av tilhørighet ha større fokus, når vi vet hva empiri i oppgaven gir av informasjon.

Når vi ser på elevenes erfaringer i et økologisk perspektiv, har empiri gitt oss informasjon om hvor viktig det er at mikro og mesosystemet rundt eleven fungerer godt. Skolen er en del av dette og elevtjenesten har en stor oppgave i å samarbeide med elevens foresatte og andre i mikronivået slik at tilbudet kan tilrettelegges så godt som mulig. (Aagre, 2014, s. 44)

Prioritering av tiltak som iverksettes når det gjelder elevers karrierelæring, vil også kunne styrkes, både individuelt og inne i klasser. Det er høyst ulikt hvilken kunnskap elever har, og det å rette fokus på karrierelæring er viktig for å motvirke feilvalg og avbrudd. Individuelle samtaler med karriereveileder bør føre til kompetanseheving og at mulighetene for å velge riktig økes for elevene. (Haug, Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon, 2016)

Mulighetene for endring og forbedring med tanke på karriereveiledning i videregående skole er viktige, men det er også vesentlig å ha med i bevisstheten at det kun har vært fire respondenter som har vært med. Elevtjenestens lydhørhet for elevene som benytter denne tjenesten, må ligge til grunn for kontinuerlig evaluering av den innsatsen vi gjør.

Erfaringen jeg har fra elevtjenesten tilsier allikevel at informantene er representative for elevmassen og den empiri de har gitt, er viktig informasjon for skolen og elevtjenesten å arbeide videre med.

Viljen til å alltid være et best mulig tilbud for elevene våre ligger til grunn for det arbeidet vi gjør og det å bistå elever i å gjennomføre og bestå videregående opplæring vil alltid stå i fokus for dette arbeidet.

7.0 Avsluttende refleksjon

I dette kapittelet vil jeg avslutningsvis si noe om de refleksjoner jeg gjorde meg før, under og etter intervjuene jeg hadde med informantene.

Jeg kjente som nevnt informantene før jeg intervjuet dem og hadde en forforståelse av hvem de var, hvilket jeg til dels måtte endre da jeg hadde gjennomført intervjuene. Da jeg

tok kontakt med dem, svarte alle, til min overraskelse, at de gjerne ville være med i intervjuer og gi meg sitt perspektiv på hvordan de hadde opplevd det å gjennomføre og bestå videregående skole VG1 etter å ha strevet mye på ungdomsskolen.

Det de hadde opplevd i ungdomsskolen hadde gjort et dypt inntrykk på dem og de ga alle uttrykk for å være veldig lei av det å ikke høre til i skolemiljøet. Beslutningen om å gjøre sitt ytterste for å endre dette, ble veldig uttalt fra dem alle. Det var med dyp respekt jeg hørte historiene deres og jeg gledet meg med dem når de beskrev endringen de opplevde ved å endelig å mestre da de begynte på videregående skole.

Det de beskrev om å lykkes og opplevelsen av å bli hørt, førte til at de gjorde en innsats som de fikk «betalt» for gjennom ståkarakterer, det å høre til i klassen og være en del av fellesskapet.

Når jeg hadde fortettet intervjuene og lot informantene lese gjennom, var det med litt undring de så at ikke hele intervjuet var tatt med, men de forsto at det kun var et konsentrat som kunne tas med og godkjente alle det jeg hadde kommet frem til.

Ingen av informantene hadde før gjennomgått historien sin på en slik måte, og det å kunne beskrive suksesshistorien sin etter VG1-løpet, riktignok med ulike utfordringer underveis, førte til stolthet og økt tro på å mestre det yrkeslivet de ønsket seg. Det å kunne sitte i karriereveiledning med en tro på at de ville nå de målene de hadde kommet frem til, var en ny erfaring som de så at endret atferd, vilje og målrettet innsats hadde ført dem frem til.

De beskrev et pågangsmot og deres målrettede innsats på en måte som ville føre dem dit de ønsket seg i yrkeslivet som lå foran dem. For noen fantastiske ungdommer jeg har fått lov å ta del i historiene til.

Alle gode ønsker til dem i deres videre ferd mot yrkeslivet!

Litteraturliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Aubert, A.-M., & Bakke Inger, M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bunting, M., & Moshuus, G. H. (2017). *Skolesamfunnet : kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, London go New Delhi: Sage Publications*
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education. Champaign, Ill.: Book Jungle*.
- Eide, H., & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner : samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker : en bok om samarbeidets etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Førland, T. E., & Henriksen, J. O. (1996). *Drøft : lærebok i oppgaveskriving*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforl.
- Indseth, B., Kokkersvold, E., Vereide, K., & Norsk, f. (1989). *Muligheter for alle? : spesialpedagogikk for lærere i den videregående skolen*. Oslo: Norsk fjernundervisning Gyldendal.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt : to sider av samme sak : SØT-modellen* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lamb, S., Sandberg, N., & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion : international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Law, B. (1999). *Career-learning space: New-dots thinking for careers education*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54. doi: 10.1080/03069889908259714
- Lingås, L. G. (2014). *Etikk for pedagoger* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Norge Kirke, u.-o. f. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, vaksenopplæring : generell del* ([Nynorsk]utg. utg.).
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Regjeringen. (2007). Forvaltningsloven.
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Røyset, R. J., & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg : karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforl.
- Stette, Ø., Pedlex norsk, s., & Norge. (1999). *Opplæringslova med forskrift : utdrag for videregående opplæring : Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, vedtatt 9. juni 1998, endringer per 17. september 1999 er innarbeidet i denne utgaven : Forskrift til opplæringslova, fastsatt 28. juni 1999, endringer per 16. august 1999 er innarbeidet i denne utgaven*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Yates, M. (2019). *The Careers Leader Handbook How to Create an Outstanding Careers Programme for your School or College* (s. 1-2).

Østerberg, D. (1972). *Forståelsesformer : et filosofisk bidrag* (B. 314). Oslo: Pax.

Referanser web

- Daae, E. (2005). *Materoppgave; hvordan mestrer barn risiko og hvordan utvikles resilient tilpasning*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30746/30383.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Datatilsynet. (2014, 05 13). *Hva er personvern?* Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/hva-er-personvern/>
- Haug, E. H. (2016, 06 23). *Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon*. Hentet 05 02, 2019 fra *Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon*
- Haug, E. H. (2016, 06 23). *Veilederforum*. Hentet 05 09, 2019 fra <https://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>
- Holmestrand videregående skole. (2018, 08 06). *Elevtjenester*. Hentet fra <https://www.vfk.no/skoler/holmestrand-vgs/meny/elev-ved-holmestrand/elevtjenester/>
- Johnsen, F. (2017). *Masteroppgave, Hva motiverer unge til å fullføre videregående skole*. Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2490135/Master%20Johnsen%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Justis og beredskapsdepartementet. (2007, 02 07). *Forvaltningsloven*. Hentet 05 03, 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Karriereverktøy.no. (u.d.). *Karriereverktøy - Norges mest brukte verktøykasse for profesjonell karriereveiledning*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://karriereverktoy.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). 09, 01. Hentet 05 03, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 06 06). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09 01). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 12 14). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Law, B. (2003). Hentet fra The DOTS analysis: <http://hihohiho.com/memory/cafdots.pdf>
- Lund, I. (2015, 12 20). Hentet fra Sårbare elever i skolen: <https://utdanningsforskning.no/artikler/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Læringsmiljøseneteret. (2019, 03 07). *Livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/livsmestring/livsmestring-i-skolen-noen-definisjoner-article131993-25521.html>

- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. Hentet 05 02, 2019 fra https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/frafall_i_utdanning_i_norden.pdf
- Noonan, W. o. (2012, 06 02). *Tiltak mot frafall i videregående skole virker*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tiltak-mot-frafall-i-videregaende-skole-virker/>
- Regjeringen. (2017, 09 01). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Regjeringen lovdata. (1982, 06 11). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. Hentet 05 02, 2019 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713
- Regjeringen lovdata. (2019, 02 11). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- RMIT university. (2019). *DOTS Model*. Hentet 05 02, 2019 fra <http://www.graduate-careers.org/2016/03/21/dots-model/>
- STAMI Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2018). *Årsaker til, og konsekvenser av å droppe ut av skolen: et livsløpsperspektiv*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://stami.no/prosjekt/arsaker-til-og-konsekvenser-av-droppe-ut-av-skolen-et-livsløpsperspektiv/>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 05 29). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- USN bibliotek. (u.d.). *Search*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/92967/discover>
- USN biblioteket. (u.d.). *Search*. Hentet 05 01, 2019 fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui//discover?scope=%2F&query=%C3%B8vetannbarn&submit=>
- Utdanning. no. (2019, 01 30). *Karriereveileder*. Hentet 05 12, 2019 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/karriererettleiar>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 12 09). *Fatt enkeltvedtak*. Hentet 05 03, 2019 fra <https://www.udir.no/enkeltvedtak>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Gjennomføringsbarometeret 2015*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan for utdanningsvalg*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 09 10). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 18). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 10 22). *Generell del av læreplanen*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsforbundet. (2017, 03 24). *Ny overordna del av læreplanen*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/ny-overordna-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsforbundet. (2018, 11 30). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 05 03, 2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsforskning. (2015, 06 17). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Vestfold fylkeskommune. (2018, 10). *Høstrapport 2018*. Hentet fra <https://www.vfk.no/globalassets/vfk/dokumenter/opplaring/planer/hostrapport-2018.pdf>
- Vestfold fylkeskommune. (2018, 03 13). *Karriereveiledning*. Hentet 05 12, 2019 fra <https://www.vfk.no/meny/tjenester-og-fagomrader/opplaring/regelverk-og-planer/>
- Vestfold fylkeskommune. (2018, 05 03). *Lokal forskrift om ordensreglement for fylkeskommunale videregående skoler i Vestfold*. Hentet 05 02, 2019 fra https://www.vfk.no/doc/styrendedokumenter/Lokal_forskrift_om_ordensreglement_for_fylkeskommunale_videreg_ende_skoler_i_Vestfold_Ny_utgave_270418.pdf
- Vestfold fylkeskommune. (2018). *Tilstandsrapport 2018 Videregående opplæring i Vestfold 2016/2017*. Hentet 05 01, 2019 fra <https://www.vfk.no/contentassets/1b175b251e53425095e5d71382eef37c/tilstandsrapporten-2018-fullversjon.pdf>
- Vestfold fylkeskommune. (2019, 05 02). *Tilrettelegging for opplæring*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.vfk.no/skoler/holmestrand-vgs/meny/elev-ved-holmestrand/elevtjenester/tilrettelegging-for-opplaring/>
- Vestfold fylkeskommune. (u.d.). *Lokal forskrift om ordensreglement for fylkeskommunale videregående skoler i Vestfold*. Hentet 05 02, 2019 fra 03
- vilblino. (2019). *Utdanningsprogrammene*. Hentet 05 02, 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no>
- Voksene for barn. (u.d.). *Livsmestring i skolen*. Hentet 05 02, 2019 fra http://www.vfb.no/no/vart_arbeid/psykisk_helse_i_skolen/om_psykisk_helse_i_skolen/Livsmestring+i+skolen.b7C_wtL11M.ips

Figurliste:

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Figur 2: Tjoras stegvis –deduktive induktive metode

Vedlegg:

- 1 Samtykke
- 2 Intervjuguide
- 3 Oversikt empiri systematisering
- 4 Svar NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan forstå erfaringer fra fire elever som har vært i kontakt med elevtjenesten og som mestrer og gjennomfører videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som har endret tilværelsen din på en slik måte at du klarte å mestre livet til det bedre sammenliknet med tidligere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med forskningsprosjektet vil være å se hva som gjør at elever som har en utfordrende skolehistorie opplever å mestre livet sitt på en slik måte at de kan gjennomføre og bestå videregående skole. Ikke bare i forhold til skolen men også personlig. Den vil også inneholde spørsmål i forhold til elevers og lærere og rådgiveres relasjonskompetanse og se hvilken betydning dette kan ha for gjennomføring av skolen. Oppgaven vil være på ca 60 sider. Oppgaven kan bli grunnlag for skolens satsingsområder videre samt underbygging for nåværende prioriterte områder

Dette er en forskningsprosjekt i forbindelse med min mastergrad i karriereveiledning på Universitetet SørØstNorge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Universitetet SørØstNorge og masterstudiet i karriereveiledning. Dette har også vært et samarbeid med Høgskolen Innlandet på Lillehammer

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tidligere spurt om du har lyst til å delta i denne studien da du er i den målgruppen jeg ønsker å se på. Jeg har også snakket med dine foresatte om dette og de er informert om studiet. Ut fra de vansker du har hatt/har, så vi en markert endring når du gikk/går på skolen her og det er utgangspunktet for hvorfor jeg gjerne vil ha deg med i fokusgruppen min. Det er flere deltagere i gruppen, så dersom du leser oppgaven i ettertid å undres på påstander som du ikke helt kan huske å

ha fortalt, kan det være svar fra andre nåværende/tidligere elever. Informasjon om din tidligere skolehistorie har jeg fått gjennom din innsøking i videregående skole og de møter/samtaler vi har hatt tidligere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg har et eller to intervjuer med deg. Intervjuene vil vare ca 45 minutter og for dere det er aktuelt for, vil det ikke medføre fravær fra skolen selv om dette kan foregå i skoletid. Det kan også være aktuelt med et spørreskjema. Det vil ta ca 45 minutter å fylle ut skjema.
- Det kan også være aktuelt at jeg snakker med lærere som har/har hatt deg på skolen. Det vil da dreie seg om hvordan de oppfatter at du mestret fag og generell skolegang. Det vil bli tatt notater fra intervjuene.
- De svarene du og lærer gir, vil bli lagret på sikre soner elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til informasjonen du gir, er min veileder Petra Røyse ved Universitetet SørØstNorge, prosjektgruppen min ved universitetet.
- All informasjon vil bli lagret elektronisk på sikrede områder som er kodet. Navn vil også kodes og oppbevares adskilt fra øvrige data.
- Ingen deltagere i prosjektet vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019. Alle personopplysninger vil da slettes og notater vil bli makulert. Oppgaven vil bestå, men med all informasjon om deltagere vil være anonymisert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet SørØstNorge, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Karin Haugo, Holmestrand videregående skole, tlf 97970585, mail: karinc@vfk.no
- Petra Røyse, Universitetet SørØstNorge, tlf
- *[sett inn behandlingsansvarlig institusjon] ved [sett inn navn og kontaktopplysninger til prosjektansvarlig]. I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student*
- Vårt personvernombud: *[sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og evt spørreskjema
- at student/forfatter kan bruke informasjon som er tilegnet under din skolegang fra lærere
- at student /forfatter av oppgaven kan bruke informasjon som allerede er levert VGS ved innsøking og under opphold som bakgrunnsmateriale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[oppgi tidspunkt]*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Mal for intervju til masteroppgave

Informasjon gis om studiet og oppgaven som skal skrives

Informasjon om samtykkeskjema gjennomgås

Forespørsel om bruk av materiale som er levert HVGS ved innsøking

Forespørsel og informasjon om bruk av materiale gitt i intervju

- Innledende spørsmål
- Beskrivelse av situasjon ved tidligere skolegang
 - Gi en beskrivelse av hvordan du opplevde det
 - Hadde du voksenpersoner på skolen du kunne snakke med
 - Hadde du venner du kunne snakke med
- Beskrivelse av situasjon privat
 - Hvordan opplevde du å ha det personlig
 - Hadde du voksenpersoner du kunne snakke med
 - Hadde du venner du kunne snakke med
- Beskrivelse av skolestart ved HVGS
 - Var det å begynne på HVGS godt forberedt (møter, samtaler etc)
 - Hvordan opplevde du det?
 - Hadde du venner på skolen før du begynte
- Beskrivelse av relasjoner ved HVGS
 - Med elever
 - Med lærer(e)/ rådgiver
 - Med andre ansatte (kantinepersonell/vaktmester o.a.)
- Beskrivelse av innhold i opplæringen
 - Var enkelte fag opplevd som bra
 - Var enkelte fag opplevd som vanskelig
- Beskrivelse av hva som endret seg da du begynte ved HVGS
- Hvordan opplevde du å være på skolen
- Opplevde du vanskelige perioder?
 - Hvordan løste du det?
 - Hvem snakket du med?
 - Hvordan kom dere frem til løsninger på det som var vanskelig
- Opplevde du å alltid ha noen du kunne snakke med?
 - Når ting ble vanskelig
 - Når ting var bra
- Hvordan opplevde du de samtalene?
 - Begrunn svaret ditt.
- Hvordan opplevde du å ha det mens du var elev på HVGS?
 - Var det noen spesiell grunn til det?
- Hva var annerledes enn det du opplevde i tidligere skolegang?
- Spørsmål til avrundning av intervjuet

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Karriereveiledning med fokus på livsmestring og relasjonskompetanse

Referansenummer

997440

Registrert

28.10.2018 av Karin Landhjem Haugo - 050489@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
/ Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Petra Røyse, petra.roise@usn.no, tlf: 31009768

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Karin Haugo, karin.haugo@gmail.com, tlf: 97970585

Prosjektperiode

26.08.2018 - 30.06.2020

Status

12.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

12.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.12.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 Oversikt over empiri, koding og systematisering

Kategori	Intervjuer	Kode	Notater
Bakgrunn	<p>Anne: Mor og far skilt. Skolelei. Ikke definert diagnose på tross av mye utredning. Ikke kognitive vansker. Mulig utmattelsessyndrom.</p> <p>Beate: Mor og far skilt. Ikke spesifikk diagnoser, men noe svekket auditiv evne til å oppfatte tross omfattende utredning. Følte en mur mellom seg og læring på skolen. Opplevde venner med diagnoser og dette ble hun sliten av.</p> <p>Cato: Familie ok frem til han var 9 år. Foreldre skilt da. Diagnoser er ADHD og ble utredet for Aspergers syndrom, men fikk ikke denne. Dysleksi, sosiale og emosjonelle vansker. Sosial angst.</p> <p>Daniel: mor og far skilt, men fungerte bra sammen. Diagnose; ADHD og Aspergers syndrom, senere depresjon. Mye sinneutbrudd.</p>	<p>Mikrosystem Mesosystem Relasjons- Kompetanse</p> <p>Mikrosystem Mesosystem</p> <p>Relasjons- kompetanse</p> <p>Mikrosystem Mesosystem Livsmestring Kommunikasjon</p> <p>Mikrosystem Mesosystem Livsmestring</p>	<p>Ulike etater? Samarbeid. Ulike etater. Ped. Kartlegging PPT.</p> <p>Bistand fra helse/psykiatri?</p> <p>Forhold til andre bra</p> <p>Vansker hjemme Vansker skole Andre etater? Utvikling</p> <p>God fungering hjemme Godt samarbeid Sos/em-vansker Liten livsmestring</p>
Tidligere skolegang	<p>Anne: skole fungerte bra frem til 8.klasse. Var svært lite på skolen etter det. Mye møter og undersøkelser, men ikke noe fungerte. I møter ble hun ikke snakket med. Kun mamma og pappa. Ville ikke være med på disse etter hvert. Orket ikke forholde seg til det som foregikk der. Tilrettelegging hadde ikke noen effekt.</p>	<p>Mesosystem</p> <p>Livsmestring Kommunikasjon</p>	<p>Tilrettelegging skole var liten</p> <p>Andre etater samarbeidet ikke.</p> <p>Barnevern mot sin hensikt</p> <p>Lite kommunikasjon</p>

	<p>Beate: skole fungerte greit til hun startet i 9.klasse. Da ble alt vanskelig. Klarte ikke fremføringer etc. Var lenge borte pga sykdom. Lærere la ikke merke til når hun kom tilbake. Fikk veldig negative holdninger til skolen. Kunne snakke med en lærer og en sykepleier. Hadde venner som bare ville prestere og hvor det var mye drama. Orket ikke dette.</p> <p>Cato: fra 1.-9.klasse var skole veldig komplisert for ham. Opplevde mye feilbehandling. 3 forskjellige skoler i 8. og 9.klasse. Ingenting fungerte bortsett fra en lærer som snakket med ham i 9.klasse. Diagnoser ble ikke tatt hensyn til. Mye spesialundervisning 1:1 i eget rom uten vinduer. Likte det dårlig og fikk sosial angst. Strøk alltid på alle eksamener. Hadde lite venner. Stor motstand mot skole. Fikk alltid skyld. Skulket mye. 10.klasse endret det seg da han fikk et praktisk rettet tilbud. Fungerte godt. Flyttet inn på skolen.</p> <p>Daniel: Mye sinneproblemer. Fysisk utagering. Byttet skole i småskolen. Gikk noe bedre da. Hadde mye 1:1undervisning på eget rom. Fikk ro da. Ble for belastende å være i klassen. Hadde ikke venner. Ble provosert av andre elever. Forsøkte å ta opp situasjoner, men det hjalp ikke. Flink i fag med konkret undervisning, men vurdering/drøfting var vanskelig.</p>	<p>Mesosystem</p> <p>Kommunikasjon</p> <p>Kommunikasjon</p> <p>Mesosyst</p> <p>Eksosyst</p> <p>Makrosyst</p> <p>Etikk</p> <p>Mikrosyst</p> <p>Mesosyst</p> <p>Eksosyst</p> <p>Makro</p> <p>Relasjons-</p> <p>kompetanse</p>	<p>Oppfølging skole var liten</p> <p>Kommunikasjon kun med mor</p> <p>Ble lite sett i undervisning</p> <p>Dårlig kommunikasjon</p> <p>Andre etater dårlig fungering</p> <p>Tilrettelegging fungerte ikke</p> <p>Etaters forpliktelse</p> <p>Skolens forpliktelse</p> <p>God fungering</p>
--	---	---	---

		Livsmestring	Bronfenbrenner Samarbeid andre etater Vedvarende lite Vedvarende liten Kommunikasjon
Situasjon privat	<p>Anne: Hadde venner. Gjorde vanlige ting som å gå på kino etc. Ikke organisert fritidsaktiviteter. Mamma og pappa fungerte dårlig sammen. Vanskelig å snakke med venner om det som var vanskelig. Forsto ikke selv hvorfor og hva som var grunnen. Var flink i skolefag selv om hun ikke var tilstede og hjalp venner med oppgaver. Det gikk dårligere da mamma flyttet til ny kjæreste. Likte seg dårlig. Fikk ny fosterfamilie da hun skulle starte på VGS. Fungerte bra.</p> <p>Beate: Hadde det bra som liten. Hadde gode venner. Etter hvert oppfattet hun vennene som prestasjonsjenter og det ble slitsomt. Byttet venner til noen som røykte, snuste og drakk en del. Det ble mye styr. Hadde god kontakt med pappa og fikk mye støtte hjemme. Det ble vanskelig med mamma. Ulike grenser hos mamma og pappa. Fikk tilbud i BUPA. Det hjalp etter en stund.</p> <p>Cato: OK i familien da han var liten. Foreldre skilte seg da han var 9 år. Da ble det vanskelig. Flyttet til hjemland (Nordeuropeisk land) Fungerte ikke. Savnet den han ikke var hos. Mye konflikt og rettsaker. Alle</p>	<p>Mikro/mesosyst.</p> <p>Relasjons- Komp</p> <p>Livsmestring</p> <p>Mikro/mesosyst.</p> <p>Relasjons- Kompetanse</p> <p>Livsmestring</p>	<p>Fungerende</p> <p>Har kompetanse, men økes</p> <p>Har kompetanse, men økes</p> <p>Tilrettelegging</p> <p>Oppfølging Samarbeid</p> <p>Tilrettelegging</p> <p>Bistand fra helse. Økende i VGS</p> <p>Begrenset</p> <p>Bli sett</p>

	<p>voksne skulle bestemme og var ikke enige seg imellom. Kunne ikke snakke med noen. Opplevde hjelp i psykiatrien som veldig belastende. Ble ikke hørt eller sett. De tok bare hensyn til det de voksne sa. Hadde ikke venner han kunne snakke med.</p> <p>Daniel: Opplevde å ha det bra i hjemmene. Fikk mye støtte selv om det var en del utagering. Ble godt ivaretatt og kunne snakke med begge foreldre. Hadde ikke venner. Var sammen med mamma eller pappa, spilte mye dataspill og brukte mye tid på lekser. Noen fag var veldig bra men andre likte han ikke. Var sliten av skolen og fungerte ikke sosialt.</p>	<p>Mikro/mesosyst.</p> <p>Kommunikasjonskompetanse Relasjonskompetanse</p> <p>Livsmestring</p> <p>Mikro/mesosyst Kommunikasjonskompetanse</p> <p>Relasjonskompetanse</p> <p>Livsmestring</p>	<p>Fungerende men endring fra 9 års alder Vanskelig, men bedres utover i VGS. Erfaring Liten kompetanse Liten forståelse Økes i VGS med veiledn</p> <p>Liten kompetanse Liten forståelse</p> <p>Bistand andre etater Liten kompetanse, men økes i VGS Vanskelig, men økes utover i VGS. Erfaring Liten kompetanse Liten forståelse Økes i VGS med veiledn Men begrenset nettverk med elever, kun voksne.</p> <p>Liten kompetanse. Liten forståelse Økende i VGS med veiledn</p>
Oppstart videregående	<p>Anne: møte i VGS før skolestart. Opplevdes bra. Hun forsto hva som ble sagt og skolen snakket med henne og ikke bare fostermor. Fikk oversikt over hvordan tilbudet hennes skulle legges til rette selv om hun ikke fikk med seg alt som ble sagt. Hun husket det ikke. Fant venner på sosiale medier før hun begynte. Det fungerte. Opplevde at hun fikk god kontakt og</p>	<p>Kommunikasjonskompetanse Relasjonskompetanse Livsmestring</p>	<p>God med andre elever og voksne God med andre ungdommer og voksne Tilegnet seg kunnskap</p>

	<p>informasjon om skolen. Opplevde at hun fikk respekt.</p> <p>Beate: Kom ikke inn på den linjen hun ønsket og ble veldig skuffet. Fikk byttet linje etter en stund og det hjalp. Det var kun mamma og pappa som var inne til informasjonsmøte. Beate syntes ikke det var så viktig. Hun kjente andre elever som skulle begynne der og hadde venner blant dem. Hadde bestemt seg for at siden hun kom inn på ønsket linje, SKULLE hun klare dette og hadde et klart mål med utdanningen sin. Ville gjerne prestere godt. Fikk gode tilbakemeldinger på innsats. Opplevde å sli sett og tatt på alvor. Følte seg trygg etter hvert.</p> <p>Cato: var skeptisk til skolen men fikk et greit inntrykk da han var inne før skolestart til samtale. Liten klasse og praktisk linje passet ham bra. Fikk en venn med felles nasjonalitet da ha begynte. Snakket godt med personalet og han ble sett på som en støtte for andre elever. Følt bra!</p> <p>Daniel: Ble søkt inn i VGS med spesialundervisning. Husker ikke så mye informasjon fra møter før skolestart. Det var med 3 stk fra avgiverskole for sikkerhets skyld! Mamma håndterte informasjonen. Hun forklarte etterpå hva som ble sagt. Han fikk god kontakt med personalet på VGS og syntes det var greit å begynne der. God kommunikasjon etter hvert</p>	<p>Kommunikasjonskompetanse Relasjonskompetanse Livsmestring</p> <p>Kommunikasjonskompetanse Relasjonskompetanse Livsmestring</p> <p>Kommunikasjonskompetanse Relasjonskompetanse</p>	<p>God med andre elever og voksne God med andre ungdommer og voksne Tilegnet seg kunnskap</p> <p>Vanskelig men bedres Liten, men endring etter erfaring Vanskelig men bedres Fikk nettverk</p> <p>Vanskelig men økende Liten, men endring etter erfaring Vanskelig men bedres</p>
--	--	---	---

	og ble trygg på det. Skolen opplevdes som trygg.	Livsmestring	
Gjennomføring videregående	<p>Anne: Tenkte mye før hun begynte i VGS og forsto at hun måtte ha utdanning for å få et yrke. Hun bestemte seg for at hun SKULLE klare VGS og la ned mye arbeid i fagene for å få til dette. Likte praktisk del også. Hadde god kontakt med lærere og rådgivere. Kunne snakke med dem hvis noe ble vanskelig og det ble funnet gode løsninger som hun var en del av. Fikk et godt nettverk som gjorde situasjonen hennes lettere. Opplevde at kommunikasjonen med skolen var bra og at hun ble tatt på alvor. Hadde behov for å høre til og fikk gode venner på skolen.</p> <p>Beate: Hun trivdes godt i klassen sin. Det var alltid noen der hvis ting ble vanskelig. Opplevde å bli sett av lærere og rådgivere. Mestret mer etter hvert. Seier! Fikk gode tilbakemeldinger når hun mestret mer. Ikke mobbing. Stolte på de voksne på skolen. De ville henne vel. Trivdes med fagene og forsto at dette var veien frem til et yrke hun ønsket. Svært lite fravær da. Opplevde å få «betalt» for innsatsen hun la ned.</p> <p>Cato: Opplevde å bli akseptert av lærere og rådgivere. Likte å jobbe med praktiske ting og var en ressurs i klassen. Stas! Opplevde for første gang å være en ordinær elev og bli behandlet som en voksen og</p>	<p>DOTS Bronfenbrenner</p> <p>DOTS Bronfenbrenner</p> <p>DOTS Bronfenbrenner</p>	<p>Bli sett Motivasjon Endelig lykkes/mestring Godt forberedt Veiledning Karrierelæring Karriereveiledning</p> <p>Ble sett Trivsel Lykkes/mestring Motivert Veiledning Rådgivning Karrierelæring Karriereveiledning</p> <p>Ble sett Tilrettelegging</p>

	<p>ikke minst å bli hørt. Han kunne snakke med de voksne på en fortrolig måte og stolte på at de ikke fortalte det videre. Det ble ikke brukt mot ham. Hadde støtte hjemme på institusjonen og det var godt.</p> <p>Daniel: Opplevde godt klassemiljø. Trivdes på mange måter selv om det var enkeltepisoder som var vanskelige. Han kunne da gå ut av klasserommet og kontakte rådgiver som snakket gjennom situasjonen. Det fungerte bra. Han valgte å fortelle klassen om vanskene sine. Det fikk han god respons på. Var flink i mange fag og ble sett på som en ressurs. Når han strevet med fag, fikk han god hjelp underveis. God kommunikasjon med ansatte.</p>	<p>DOTS Bronfenbrenner</p>	<p>Trivsel/stolt Lykkes/mestring Motivert Veiledning Rådgivning Ressurs i klassen Karrierelæring Karriereveiledning</p> <p>Ble sett Trivsel Sikkerhetsnett/nettverk Tilrettelegging Motivert Veiledning Karrierelæring Karriereveiledning</p>
Årsaken til endringen	<p>Anne: Bestemte seg for at hun måtte klare VGS for å få den jobben hun ønsket seg. Fikk støtte hjemmefra. Hadde god kommunikasjon med skolen. Ble tatt på fersken i å gjøre noe bra! Opplevde trygghet, tilhørighet, fellesskap og god kommunikasjon.</p> <p>Beate: Forsto at hun måtte ha VGS for å nå målet sitt. Fikk god støtte hjemme og på skolen. Opplevde god kommunikasjon med elever og ansatte på skolen. Ble sett og hørt. Opplevde trygghet, tilhørighet, trivsel og fellesskap.</p> <p>Cato: Han hadde bestemt seg for at han skulle klare VGS og fikk god støtte</p>	<p>Livsmestring Motivasjon</p> <p>Livsmestring Motivasjon</p>	<p>Bestemte seg for gjennomføring. Motivasjon God kommunikasjon Tilrettelegging Trivsel Trygghet</p> <p>Motivasjon. Bestemt på gjennomføring God kommunikasjon Nettverk Tilrettelegging Trivsel Trygghet</p>

	<p>hjemme og på skolen. God kommunikasjon med elever og ansatte. Ble sett og hørt og ikke minst tatt på alvor. Ble snakket til som en voksen. Opplevde trygghet, tilhørighet og et sammensveiset fellesskap. Fikk hjelp når han trengte det.</p> <p>Daniel: Bestemte seg for at han måtte klare VGS og fikk god støtte hjemme og på skolen. Hadde god kommunikasjon med elever og mange ansatte. Opplevde å bli sett og hørt og snakket til med respekt. Ble tatt på alvor. Noen trodde på at han ville klare det. Opplevde trygghet, tilhørighet, god kommunikasjon og lærte mye. Fikk gode tilbakemeldinger.</p>	<p>Livsmestring Motivasjon</p> <p>Livsmestring Motivasjon</p>	<p>Bestemt seg for å gjennomføring Motivasjon, men usikker Ble sett Kommunikasjon Fikk et lite nettverk som fungerte Trygghet Mestring</p> <p>Bestemt seg for å gjennomføring Motivasjon Gledet seg Kommunikasjon Trygghet Mestring</p>
<p>Sett opp mot DOTS</p>	<p>Decision learning – valgkompetanse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ta valg - Vektlegging ved valg - Hvilket valg vil være best <p>Opportunity awareness – mulighetsoppmerksomhet</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvilke muligheter finnes - Hva innebærer mulighetene - Hvordan bruke mulighetene <p>Transition learning – håndtere overganger</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke overganger har vært før - Hvordan håndtere overganger - Hva fungerte <p>Self-awareness – selvinnsikt</p>	<p>Karriereveiledn</p> <p>Karriereveiledni</p> <p>Karriereveiledni</p>	<p>Anne: forberedt selv før skolestart Ingen veiledning fra u-skole i karrierevalg. Økende kompetanse om muligheter og krav. Erfart overganger. Økende selvinnsikt</p> <p>Beate: forberedt selv før skolestart Ingen veiledning fra u-skole i karrierevalg. Økende kompetanse om muligheter og krav. Erfart overganger. Økende selvinnsikt</p> <p>Cato: noe forberedt fra institusjon før skolestart. Praktisk erfaring i institusjon.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke behov og interesser har jeg - Hva kan jeg som er viktig i valget - Hva er styrkene - Hva er utfordringene - Hvilke krav vil bli stilt 	Karriereveiledni	<p>Økende kompetanse om muligheter og krav. Erfart overganger. Økende selvinnsikt</p> <p>Daniel: Lite veiledning fra u-skole i karrierevalg. Økende kompetanse om muligheter og krav. Feilvalg Erfart overganger. Økende selvinnsikt</p>
Økologisk perspektiv	Empiri	Bronfenbrenner	<p>Under drøfting av punktene. Påvirkning Møtet med VGS Muligheter Livsmestring perspektiv og endring/forbedring. Relasjonskompetanse. Nettverk Gjennomføring av VGS</p>
Karrierelæring økende	Informanters empiri	DOTS	<p>Informanters kunnskap om karrierelæring. Større viten om karrieremuligheter</p>
Konsekvenser til uttrykk for karriereveiledning	Informanters empiri	Drøfting Vesentlige faktorer	<p>Fellesfaktorer som kommer til uttrykk. Hva kan gjøres ift karriereveiledning. Spesielt motivasjon grunnlag for endring.</p>