

HVORFOR SLUTTER ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE?

Frafallselevers egne forklaringer

HØGSKOLEN I VESTFOLD

Master i helsefremmende arbeid

Randi Christensen

April 2009

SAMMENDRAG

Den videregående skolen har i dag en stor utfordring i å få flest mulig av elevene til å fullføre opplæringen. Det vil si å oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. En stor andel elever, spesielt på yrkesfag, slutter underveis i opplæringen. Denne masteroppgaven tar for seg frafallselevens egne begrunnelser og tanker om dette. Jeg har valgt et kvalitativt design for studien. Dataene er fra individuelle intervju med åtte elever som alle sluttet i løpet av første skoleår. Dette er en metode som egner seg for å få elevene og deres historier om sin egen skolesituasjon fram i lyset. Etablert forskning og empiri har hittil hatt mest fokus på strukturbaserte forklaringer til frafall. Denne undersøkelsen har et aktørperspektiv. Det er situasjonsbeskrivelsene og årsakssammenhengen slik ungdom selv opplever det som her er interessant. Resultatene fra intervjuene gir tre tydelige funn: 1) Faglige vansker, 2) feilvalg, 3) betydning av trivsel og et godt skolemiljø. I tillegg til elevintervjuene er det gjennomført et fokusgruppeintervju. Her deltok to lærere og en rådgiver som arbeider med denne elevgruppa. Deres synspunkter gir et metaperspektiv på forskningsspørsmålet. Resultatene fra fokusgruppeintervjuet understreker elevuttalelsene, men har også med en fjerde variabel: sosial bakgrunn. Det er ingen ensartet elevgruppe som starter den felles opplæringen i videregående skole. De har ulik ballast med seg i skolesekken. Dette omfatter både faglige forutsetninger og hvilken sosial bakgrunn elevene har. For å synliggjøre dette har jeg beskrevet noen idealtyper av frafallselever. Dette har jeg gjort for å dra veksel på egne erfaringer etter å ha jobbet i videregående skole i ca. 20 år. Denne erfaringen har jeg prøvd å sammenfatte ved å kategorisere fem idealtyper av frafallselever.

Studiet av foreliggende litteratur støtter godt opp om funnene i denne undersøkelsen. Funnene her samsvarer også med eksisterende forskning på ungdom i videregående skole.

Frafallproblematikken er sett i lys av et helsefremmende perspektiv. Det er viktig å se hvilke utstøtningsmekanismer og helsebelastninger elever som mistrives opplever på skolen.

Samtidig er det også nødvendig å se hvilke helsebelastninger de utsettes for på lengre sikt i livet. Skoleprestasjonene har betydning for framtidig voksensituasjon. I et slikt perspektiv er skolen en viktig setting for helsefremmende arbeid. Utfordringen er å tilrettelegge videregående opplæring slik at den favner alle elevgrupper på en like god måte.

FORORD

Media og den offentlige debatt retter stadig oppmerksomheten mot skolen og dens utfordringer. Denne masteroppgaven er ment som et bidrag til synliggjøring av frafallsproblematikken i den videregående skolen. Min interesse for skolen som setting for helsefremmende arbeid var årsaken til at jeg begynte som student på masterstudiet i helsefremmende arbeid. Gjennom en lang lærerpraksis i videregående skole har jeg blitt mer opptatt av hvordan skolen kan tilrettelegges bedre for et mangfold av elever.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter. Dette gjelder først og fremst de elevene som positivt stilte opp og med åpenhet og tillit delte sine erfaringer. Takk også til Esben, Ronny og Knut, som sporty deltok i fokusgruppa. Uten disse informantene hadde det vært vanskelig å realisere denne oppgaven. Arbeidet har vært givende og utfordrende.

Spesielt vil jeg takke Hans Einar Hem på Høgskolen i Vestfold. Han har stilt opp med velvillig veiledning og nyttige innspill.

Underveis i studieprosessen har samværet med medstudenter vært en kilde til inspirasjon og verdifull støtte. Jeg har satt pris på gode og faglige samtaler i kollokviegruppa Kristianiakvintetten.

INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag.....	2
Forord.....	3
1. INNLEDNING.....	6
1.1 Tema og problemstilling.....	6
1.2 Presisering og definisjon	6
1.3 Hvordan oppgaven er bygget opp.....	8
2. BAKGRUNN.....	8
2.1 Utdanningssystemet og sosial bakgrunn.....	9
2.2 Endringer i videregående opplæring.....	9
2.3 Utfordringer i utdanningssystemet.....	10
3. LITTERATURGJENNOMGANG.....	10
3.1 Forskningsfunn.....	10
3.2 Ulike teorier som forklarer frafall.....	13
3.2.1 Motstandskulturer.....	13
3.2.2 Kulturell og sosial kapital.....	14
3.2.3 Modernitetsteori.....	15
3.2.4 Seleksjonsteori.....	15
3.2.5 Teori om mestring.....	15
3.3 Oppsummering av litteraturen.....	17
4. FRAFALL I ET HELSEFREMMEDE PERSPEKTIV	17
4.1 Skolen som setting for helsefremmende arbeid.....	17
4.2 Helsekonsekvenser på lengre sikt.....	19
5. METODE.....	20
5.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	20
5.2 Metodisk tilnærming.....	21
5.3 Presentasjon av utvalget.....	22
5.4 Idealtyper.....	25
5.5 Etske sider ved undersøkelsen.....	25
5.6 Validitet og reliabilitet.....	26
6. RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN.....	28
6.1 Feilvalg.....	28
6.2 Faglige vansker.....	29
6.3 Skolemiljø og trivsel.....	31
6.4 Elevenes sosiale bakgrunn.....	33
7. IDEALTYPER.....	34
7.1 Idealtypiske beskrivelser av frafallselever.....	34
7.2 Drøfting av idealtypiske elevbeskrivelser.....	36
7.3 Frafall i et aktørperspektiv eller et deterministisk perspektiv.....	37
8. ANALYSE/DRØFTING.....	38
8.1 Feilvalg.....	38
8.2 Faglige vansker.....	39

8.3 Skolemiljø og trivsel.....	42
8.4 Sosial bakgrunn.....	44
8.5 Drøfting av idealtypene opp mot funnene i undersøkelsen.....	44
8.6 Oppsummering.....	45
9. AVSLUTNING.....	46
9.1 Skoleveien videre.....	47
LITTERATURLISTE.....	48
VEDLEGG:	
Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS	53
Vedlegg 2: Søknad til rektor.....	55
Vedlegg 3: Informasjon til elevene.....	56
Vedlegg 4: Informasjon til foresatte.....	57
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	58
Vedlegg 6: Intervjuguide elever.....	59
Vedlegg 7: Intervjuguide fokusgruppe.....	60

1. INNLEDNING

1.1 Tema og problemstilling

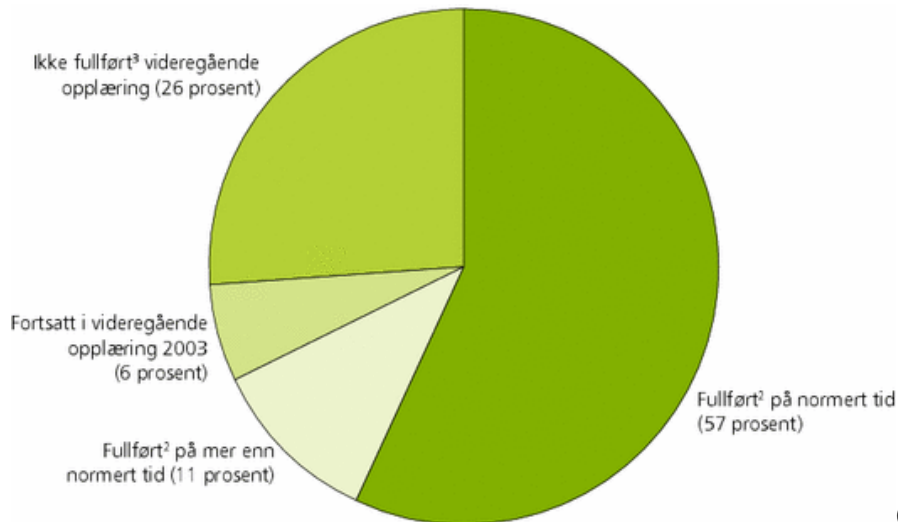
Den videregående skolen har i dag en stor utfordring i å få flest mulig av elevene til å fullføre sin opplæring, det vil si oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Mange elever slutter før de har oppnådd en slik kompetanse. Denne masteroppgaven har som mål å kartlegge hvordan ungdom i videregående skole begrunner hvorfor de avslutter opplæringen. Som lærer i videregående skole i ca. 20 år, har jeg vært vitne til denne utviklingen. Jeg har som Kalleberg (2005) anbefaler, gravd der man står, det vil si utforske sentrale temaer en selv har erfaring med. Bakgrunnen for temaet er todelt. For det første ønsker jeg å få svar på hvorfor elever slutter. For det andre ønsker jeg å kunne være med på å tilrettelegge videregående opplæring i takt med elevenes behov. Hvordan kan vi som utdanningsinstitusjon tilrettelegge for at elevene skal lykkes med opplæringen i større grad? Jeg har intervjuet frafallselever for å få dem i tale om hvilke forhold som ligger bak deres valg i å avslutte opplæringen de startet på. Jeg ønsker å treffe elever som nylig hadde gjort en slik beslutning, og som kommer fra guttedominerte linjer og jentedominerte linjer i første klasse på videregående skole (Vg1). Det er situasjonsbeskrivelsene og årsakssammenhengen slik ungdom selv opplever det som er interessant. Forskningsfunn har hittil hatt mest fokus på strukturbaserte forklaringer til frafall. Denne undersøkelsen har et aktørperspektiv. Det er den subjektive og erfarte årsakssammenhengen som har fokus i undersøkelsen. Materialet gir innblikk i sider ved skolesituasjonen beskrevet av elevene selv. I tillegg kommer uttalelser fra en rådgiver og to lærere som arbeider med denne elevgruppa. Dette er gjort i et fokusgruppeintervju. Deres synspunkter gir et metaperspektiv på forskningsspørsmålet. Jeg har også beskrevet noen idealtyper av frafallselever, for å synliggjøre problemene mange elever har i skolesituasjonen.

1.2 Presisering og definisjon

Man deler gjerne elevene inn i fire grupper:

- 1) de som fullfører på normert tid og oppnår sluttkompetanse
- 2) de som fullfører, men bruker lengre tid
- 3) de som gjennomfører, men som ikke oppnår sluttkompetanse
- 4) de som slutter uten å ha gjennomført opplæringen og som ikke har sluttkompetanse.

Figuren nedenfor viser fordelingen. Mellom tre og fem prosent av kullene begynner ikke i videregående skole, disse er ikke tatt med her.



(SSB 2008)

Det er stor forskjell i gjennomføringsgraden for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Nesten 30 % av elevene på yrkesfag slutter underveis i utdanningen. Til sammenligning slutter kun 6 % av elevene på allmennfag/studiespesialisering. Det er lavest grad av kompetanseoppnåelse på yrkesfag med totalt 54 %, der frafallet er størst for guttene (SSB 2008). Jentene har bedre kompetanseoppnåelse enn guttene, både i forhold til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, og andelen frafall (Markussen mfl. 2008). Fylkesvis er det også store forskjeller, der de tre nordligste fylkene har størst frafall (Utdanningsdirektoratet 2007). Ulikhetene er likevel større mellom yrkesprogrammene enn mellom fylkeskommunene. Det er det første skoleåret og i overgangen mellom skole og lære at de fleste elever faller fra.

For en definisjon av frafall benytter jeg en snever definisjon: "Ungdom som slutter i løpet av skoleåret eller læreperioden" (Baklien mfl 2004). I praksis dreier frafallsproblematikken seg nettopp om de som begynner i videregående skole, og som slutter. Det er denne elevgruppa masteroppgaven handler om. Synonymt med frafall brukes i litteraturen også det engelske begrepet dropouts. Begrepet bortvalg brukes sjelden. Det er selvsagt en viktig diskusjon om man skal beskrive elevenes avslutning av opplæringen som frafall eller bortvalg. Det siste

begrepet viser eleven som en aktiv aktør. Jeg kommer tilbake til denne diskusjonen avslutningsvis i oppgaven. Jeg velger å bruke begrepet frafall fordi det er mest brukt.

1.3 Hvordan oppgaven er bygget opp

I kapittelet om bakgrunn vil jeg presentere fakta om utdanningssystemet i Norge i dag, og hvilke endringer som har skjedd de siste tiår. Dette er viktig bakgrunnsmateriale for å forstå problemstillingen og de forklaringer til årsaker som elevene gir. I teorikapittelet vil sentrale forskningsfunn om frafall og aktuell litteratur først bli presentert. Deretter vil jeg belyse noen sentrale teorier som kan forklare frafall i videregående skole. Dette er et veletablert forskningsfelt med en rekke sammenfallende og komplementære teoritradisjoner. Jeg peker på fem perspektiver. I tillegg ønsker jeg å diskutere viktige konsekvenser av ikke å fullføre videregående opplæring med sluttkompetanse. Slike konsekvenser vil bli sett i lys av et helsefremmende perspektiv. Det er en kjensgjerning at personer med lav formell utdanning er overrepresentert både blant de som eksponeres for helserisiko og blant de som sliter på arbeidsmarkedet (Elstad 2005). De støtes også ut av lønnet arbeid lenge før pensjonsalderen. Metodekapittelet vil presentere datainnsamlingen. I analysedelen vil funnene i undersøkelsen bli presentert og drøftet opp mot teoristoffet i oppgaven.

2. BAKGRUNN

De siste årene har det vært en generell kritisk oppmerksomhet i offentligheten på skole og utdanning, ikke minst på grunn av norske elevers svake resultater i internasjonale kunnskapsundersøkelser. Problematikken omkring frafall har vært mye reist i media de siste årene, etter hvert som tallene er blitt allment kjent. Skolemyndighetene blir stadig utfordret i å komme med tiltak, uten å ha lykket med dette ennå. For å få en forståelse av frafallsproblematikken er det viktig å se på det norske utdanningssystemet, og hvilke endringer som har foregått de siste tiårene.

2.1 Utdanningssystemet og sosial bakgrunn

Etter 2.verdenskrig har det norske utdanningssystemet blitt stadig mer omfattende. Dette gjelder alle nivåer i opplæringen, fra utvidelse av grunnskolen, rett til videregående skole for alle og til utvidede tilbud om høyere utdanning. Det er flere forklaringer på denne utdanningseksplansjonen, både på mikro- og makronivå. Yrkesorientert ungdom fikk ikke lenger arbeid uten formell kompetanse. Utdanning som bidrag til sosial likhet har også vært poengtert i planverket. Utdanning er en viktig forutsetning for å lykkes i samfunnet og alle, uavhengig av bakgrunn, skal ha like muligheter til høyere utdanning. En slik mulighet vil igjen bidra til rettferdighet og demokrati (Hansen og Mastekaasa 2003). Slagordet ”lik rett til utdanning” har vært et politisk mål med stor oppslutning og var blant annet et viktig utgangspunkt for opprettelsen av Statens Lånekasse for utdanning. Hvordan har det gått med denne like retten til utdanning? Flere studier har påvist sammenheng mellom sosial bakgrunn og grad av høyere utdanning. På tross av sterk vekst i høyere utdanning er det lite som tyder på at nivået av ulikhet har endret seg. Nivået av ulikhet er større i profesjonsfag og universitetsfag enn i høyskoleutdanningene. Profesjonsutdanning er relativt vanlig for dem som har høyere sosial bakgrunn. I høyskolefagene er det en viss tendens til sosial utjevning, der andelen fra middels sosial bakgrunn øker. Likevel er nivået på sosial ulikhet høyt og stabilt. Selv om utdanningsnivået stiger i alle sosiale lag, er det en tendens til at gjennomsnittsforskjellen i utdanningsnivå er uendret (Hansen og Mastekaasa 2003). Sammenhengen er altså fortsatt sterk mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå. Hvordan synliggjøres sosial bakgrunn i videregående skole? Når bortimot 100 % av jenter og gutter i dag starter opplæringen – spiller sosial bakgrunn noen rolle på dette utdanningsnivået? Hvordan kan sosial bakgrunn påvirke skolesituasjonen?

2.2 Endringer i videregående opplæring

Reform 94 førte til store endringer i videregående opplæring. Med denne reformen ble opplæringstilbudene modernisert og rasjonalisert, men den største omveltningen var at all ungdom mellom 16 – 19 år fikk en rettighet til videregående opplæring. Det at alle i ungdomskullet fikk tilbud om videregående opplæring innebar nødvendigvis ikke at skolen hadde tilbud som passet alle elever. Strykprosenten, særlig på yrkesfag – både i studieretningsfag og i de allmenne fagene, viser tydelig dette (Støren mfl. 2007).

Ekspansjonen kan vises med et eksempel fra videregående skole: i 1980 gikk 63 % av guttene og 69 % av jentene i videregående skole. På slutten av 1990-tallet var over 90 % av begge kjønn elever i videregående skole (Hansen og Mastekaasa 2003).

2.3 utfordringer i utdanningssystemet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2005 innehar en rekke tiltak og innsatsområder med sikte på å bedre gjennomstrømmingen i videregående skole. Basiskompetanse, med grunnleggende ferdigheter i å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy, er utpekte innsatsområder. Elever og lærlinger har også krav om tilpasset og differensiert opplæring etter egne behov. Ved innføringen av den siste skolereformen, Kunnskapsløftet i 2006, sa daværende skolestatsråd Clement (Kunnskapsdepartementet 2005 s.3) at *”opplæringen skal fremme sosial mobilitet”* og *”ta hensyn til forskjeller er skolens største utfordring”*. I læreplanene til Kunnskapsløftet presiseres det at *”samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell”*. Med regjeringsskifte og ny kunnskapsminister fulgte Djupedal opp denne tråden da han uttalte at utdanningssystemet er samfunnets største arena for sosial mobilitet. (Ruud 2006). Den politiske intensjonen har vært til stede gjennom flere tiår, uten at skolen har klart å legge forholdene til rette for like muligheter for alle elever.

3. LITTERATURGJENNOMGANG

Frafallsproblematikken er omsider kommet på den politiske dagsorden. I denne oppgavedelen vil jeg presentere forskningsfunn og aktuell litteratur om temaet.

3.1 Forskningsfunn

I Norge er det gjort mye forskning på hvilke type elever det er som ikke fullfører videregående skole. NIFU STEP (Studier av innovasjon, forskning og utdanning) og Forskningsstiftelsen Fafo har gitt ut flere forskningsrapporter om dette.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har også gitt ut sentrale dokumenter om frafallsproblematikken. Forskning på dette feltet har hittil kartlagt og belyst elevgruppa med utgangspunkt i den sosiale bakgrunn frafallselevne har. Det viser seg at sosiale ulikheter

gjenspeiler seg i forhold til utdanning. Dette kan oppfattes som "et klassisk frafallsfenomen" (Grøgaard 1997), det vil si at frafallselevne har svake karakterer og lav status som kjennetegn. Unges sosioøkonomiske bakgrunn og sosiale miljø påvirker sterkt deres utdanningsnivå.

Disse forskningsfunnene om betydningen av sosial bakgrunn er ikke noe nytt. Hernes (1974) påviste på 1970-tallet betydningen av sosial bakgrunn. Han hevdet at skolen, som har som mål også å fremme likhet mellom samfunnslagene, er en av de viktigste produsenter av ulikhet. Han påstod at det som skjer med elevene på skolen er underordnet i forhold til den motivasjon og kapasitet elevene har med seg til skolen. Lavstatusbarn får ressursmangel i nærmiljø som ekstra belastning. Som kirke- og undervisningsminister 20 år seinere var en av intensjonene hans å endre dette bildet med Reform 94. Foruten først og fremst å bedre tilbudet i yrkesfagene skulle reformen være et tiltak for å unngå klasseskiller i befolkningen, og det skulle også være stor oppmerksomhet mot grupper som stod i fare for å falle ut av opplæringen (Grøgaard og Sandberg 2002). Evaluering av reformen viser at slik gikk det nok ikke. Påstanden til Hernes i 1974 (s.236) om at "*utdanningssystemet i høy grad reproducerer hos barna de sosiale ulikhetene en finner mellom foreldrene*" gjelder også i dag. Fortsatt er sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner i grunnskolen sterk og utrolig stabil (Grøgaard 2006). 78 % av elevene med høyt utdannede foreldre gjennomfører videregående opplæring på normert tid, mot 50 % av elever med foreldre med grunnskoleutdanning (Kunnskapsdepartementet 2006 s.13).

Utdanningsdirektoratet (2007) viser det samme i sin rapport om grunnopplæringen. Det er klar sammenheng mellom elevens resultater og foreldrenes utdanningsnivå. Elever med høyt utdannede foreldre får generelt bedre karakterer enn elever med lavere utdannede foreldre. Læringsutbyttet følger altså tradisjonelle sosiale skillelinjer. Med det menes, at hvilke resultater eleven oppnår er avhengig av familiebakgrunn. Prestasjoner og gjennomføring relateres også i stor grad til faktorer som etnisk bakgrunn og om hvorvidt elevens foreldre bor sammen. Elever med minoritetsbakgrunn har lavere gjennomføringsgrad og dårligere karakterer enn elever med etnisk norsk bakgrunn. Utviklingen for denne elevgruppa går likevel i positiv retning. Progresjonen blant dagens kull er forbedret sammenlignet med 1994-kullet. Dette gjelder både på allmennfag og yrkesfag (Utdanningsdirektoratet 2007).

Det er interessant å merke seg at andregenerasjonsinnvandrere med ikke-vestlig bakgrunn nå er representert i høyere utdanning i like stor grad som etnisk norsk ungdom. Ca 32 prosent i begge grupper tar høyere utdanning (Barne- og Likestillingsdepartementet 2008 s.47).

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

Det er også viktig å merke seg tre andre sentrale kilder til frafall. En av årsakene til at de nordligste fylkene skiller seg negativt ut, er at hver tredje elev flytter på hybel ved oppstart i videregående skole. Frafallet er størst blant de yngste guttene (Støren mfl. 2007). Det er også viktig å påpeke at en forklaring på at mange gutter bruker lengre tid på å gjennomføre yrkesopplæringen har med tilgang på læreplasser å gjøre. Det er iøynefallende at andelen som oppnår yrkeskompetanse er redusert, til tross for at det er en økt andel som starter på yrkesfag. Flere begynner og enda flere slutter nå enn på midten av 1990- tallet (Støren mfl. 2007). Noen av disse som slutter her beveger seg på kryss og tvers innenfor den videregående skole. En ganske stor andel, 32 %, av yrkesfagelevne bytter fra yrkesfag til studieforberedende mellom andre og tredje skoleår (Markussen mfl. 2008 s.59). Det innebærer at de ikke går ut i lære og at de ikke har planlagt en yrkeskompetanse. Denne siste gruppa er viktig å ha i mente når en ser på frafallstallet på yrkesfag. Disse elevene finner vi igjen med studiekompetanse på allmennfag – de får altså en formell sluttkompetanse. Statistisk tilhører de frafallsgruppa på yrkesfag det ene året, samtidig som de tilhører gruppa av elever som fullfører studiespesialisering året etter. Totalt sett innebærer det at frafallet blir mindre.

3.2 Ulike teorier som kan forklare frafall

Så langt har jeg pekt på noen viktige kjennetegn ved den norske utdanningskonteksten, blant annet Reform 94, og trukket fram noen sentrale norske undersøkelser om frafall i videregående skole. Nå presenteres fem ulike teorier som er med på å forklare hvilke forhold som kan begrense og påvirke elevenes utdanningsprestasjoner.

3.2.1 Motstandskulturer

Når elever ikke finner seg til rette i undervisningen eller har problemer med å innfri skolens krav, tolkes dette i sosiologisk teori ut fra tre perspektiver (Heggen og Øia, 2005):

1. Verdiperspektivet forklarer elevenes motivasjon for utdanning ut i fra elevenes sosiale miljø. Unge fra et lavere sosioøkonomisk lag har ikke samme forventninger hjemme som unge fra et høyere sosioøkonomisk lag. Dette kan ha konsekvenser for hvilken innsats eleven viser på skolen og hvilke utdanningsvalg som blir tatt som følge av dette. Gode karakterer betyr ikke like mye for alle elever.
2. Kulturperspektivet vektlegger kulturell kompetanse gjennom sosial arv. Snakker skolen og eleven samme språk? Sosiale ulikheter skaper ulike forutsetninger i forhold til å skulle lykkes med skolegangen.
3. Sosial posisjonsteori oppfatter eleven og foreldrene som rasjonelle aktører, der nytte og kostnader ved framtidvalg er påvirket av elevens sosiale utgangspunkt. Her vil ukonvensjonelle utdannings- og yrkesvalg medføre at en fjerner seg fra sitt opprinnelige miljø. Valg av utdanning skjer innenfor de rammer sosial bakgrunn setter.

Disse tre motstandskulturene virker inn på skoletilpasning. Innenfor motstandsteori har kritikken mot skolen særlig blitt rettet mot manglende vektlegging av elevens muligheter til å påvirke det som skjer gjennom egne handlinger. Mange elever vil reagere med motstand i form av negativ adferd, kritikk eller passivitet. Elever som ikke trives i undervisningen og ikke synes skolen og læring er særlig viktig, viser mer problemadferd og får dårligere karakterer. Disse tre teoriene gir i prinsippet strukturbaserte forklaringer på problemadferd i skolen.

3.2.2 Kulturell og sosial kapital

Bourdieu's teori om kapital kan være sentral i forståelse av denne problematikken (Moe 1994). Denne kapitalen omfatter foruten økonomisk kapital eller materielle forhold også to andre viktige former: kulturell og sosial kapital (Hansen og Engelstad 2003). Med kulturell kapital menes en legitim kultur som man behersker mer eller mindre, for eksempel smak, livsstil og kulturelle praksisformer. Her inngår også utdanningskapital oppnådd gjennom utdanningssystemet. Sosial kapital omfatter sosialt nettverk og kontakter, som kan mobiliseres i ulike situasjoner. Dette kan være slekts- og familierelasjoner, relasjoner til skolekamerater og andre personkontakter. En slik ressurs kan alle i gruppa ha fordel av. Denne ressursen kan dreie seg om tilgang til informasjon om muligheter som ellers kan være utilgjengelig. Nettverket kan gi muligheter for påvirkning og tilgang til goder og emosjonell støtte (Heggen 2007). Dette begrepet benyttes også om grad av samhold, solidaritet og respekt mellom samfunnsmedlemmene. Lav sosial kapital kan da utløse uheldig stress for de som er lavt plassert i det sosioøkonomiske hierarkiet. Nederlagsfølelse og det å være utelukket kan lettere ramme de som befinner seg i lavere samfunnssjikt (Elstad 2005). Den økonomiske kapital er dominerende i forhold til hierarkisering og både den kulturelle og den sosiale kapital har sin rot i økonomisk kapital. En persons samlede kapital kan være ulikt sammensatt, og å ta høyere utdanning er utbredt for å opprettholde sin klasseposisjon over generasjonene. Slik opprettholdes den sosiale ulikheten i rekruttering til høyere utdanning, i følge Hansen og Engelstad (2003). De viser dette blant annet fra juss-studiet, der sosiale forskjeller vises både i karakterer i studiet og som inntekt i løpet av yrkeskarrieren.

Bourdieu hevder at skolen reproducerer de sosiale relasjonene i samfunnet (Moe 1994). Ungdom med urbane, høyere sosioøkonomisk familiebakgrunn møter igjen sin egen kultur i skolen, mens ungdom med lavere sosioøkonomisk familiebakgrunn ikke opplever dette på tilsvarende måte. Problemer oppstår når hjemmemiljøet i høg grad skiller seg fra den virkeligheten elevene møter på skolen. Slike ytre livsbetingelser fører til ensartete holdninger, preferanser, smak og atferd, altså til en livsstil. Utdanningssystemet har en nøkkelrolle gjennom å forvalte denne kulturen. Det er ikke bare selve utdanningen som gjelder, men dannelse i vid forstand, en sosial praksis. Tenkemåter og væremåter uttrykkes gjennom en språklig praksis og ulike miljøer representerer ulike språk, abstrahert fra hverdagsopplevelser. Språk blir slik også en form for kapital. Sosial ulikhet gjenkjennes som språklig ulikhet (Moe 1994). Hvilken gruppe elever møter sitt språk i skolen? Det er velkjent at kulturen fra høyere sosioøkonomiske familier dominerer i skolesystemet, og denne kulturen

er preget av andre livs- og arbeidsbetingelser enn hos familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

3.2.3 Modernitetsteori

I moderne, åpne samfunn gis det muligheter for sosial mobilitet via utdanning. Et slikt system der talent, intelligens og prestasjoner belønnes kalles gjerne meritokratisk (Hansen og Mastekaasa 2003). Tilskrevne egenskaper avløses altså av tilegnede egenskaper. Dette betegnes som trekk i senmoderne eller postmoderne samfunn, der individet fristilles og kan realisere sitt eget livsprosjekt. Baumann (2001) beskriver frihet som et ektefødt barn av moderniteten. Fra krav om rettigheter og muligheter har begrepet endret karakter til frihet til personlig utfoldelse og uavhengighet. Her vektlegges individualisering i forhold til utdanningskarriere. Individet må organisere egen livsførsel i større grad enn før og valgmulighetene øker. På denne måten tvinges ungdom til å velge sin egen fremtid og skape sin egen identitet (Markussen mfl. 2006). Ikke alle ungdommer er like realistiske i sitt utdanningsvalg, og faller dermed ifra.

3.2.4 Seleksjonsteori

Sosial- og helsedirektoratet (2005) hevder at forskning påviser seleksjonsprosesser i forhold til ungdom og utdanning. De som har god helse har en tendens til å stige i gradene fordi de har ressurser til å klare de mest krevende utdanningene. Derfor oppnår de gode yrkesposisjoner og høy inntekt. De med svakere helseressurser ender tilsvarende lavt på den sosiale rangstigen. Elstad (2005) kaller dette mobilitetsforklaringen, men han oppfatter denne forklaringen et blindspor fordi den har begrenset gyldighet for relativt marginale grupper. Denne seleksjonsforklaringen har en viss betydning for ungdoms utdanningsforløp og yrkesposisjoner de får tidlig i yrkeskarrieren. Dette er godt synlig i forhold til muligheten for læreplass for elever i videregående skole. Det er allment kjent at elever med lite fravær på skolen får lettere læreplass enn elever med høyt fravær.

3.2.5 Teori om mestring

Mestring handler både om å takle utfordringer og klare noe på egenhånd, men også om å benytte seg av tilgjengelige ressurser, ifølge Backe-Hansen (2004). Hun definerer mestring som *”en dynamisk prosess, som endres som svar på endrede krav fra omgivelsene når disse oppleves som stressende. Mestring er også en målrettet prosess hvor individet tenker og handler for å løse situasjoner og håndtere emosjonelle reaksjoner på stress”* (s.204).

Mestring er altså en målrettet handling. Heggen (2007) drøfter dette begrepet og presenterer ulike perspektiver på mestring. Hun skiller mellom det prosessuelle perspektivet og et systemperspektiv. I det første perspektivet har mestring et tidsaspekt, der prosessen er sentral. Her inngår det en målsetting om at en svak mestring skal gå over til en tilfredsstillende mestring, for å oppnå bedre resultater. I et systemperspektiv kan mestring ikke reduseres til en individuell strategi, men må sees i sammenheng med miljøet som omgir individet. Behovet for mestring oppstår når personer utsettes for påkjenninger. Det blir da avgjørende hvilke tilgang en har til ressurser og hvilke evne en har til å utnytte disse. Heggen (2007) viser dette med Bronfenbrenners bioøkologiske modell, som understreker samspillet mellom person og omgivelser. Denne modellen innehar fire grunnstrukturer: mikro-, meso-, ekso- og makronivå. I denne modellen er relasjonen person og miljø sentralt. Mikrosystemet omfatter fokuspersonen, modellens sentrum, og de nære relasjonene denne har i nærmiljøet. Aktivitetene fokuspersonen har her kan påvirke mestringsevnen. Mesosystemet dreier seg om samspillet mellom de ulike arenaer der fokuspersonen ferdes. Eksempel på dette er forholdet mellom familie og skole. I et slikt samspill ligger det ressurser som kan utnyttes i fokuspersonens evne til å mestre situasjoner. Eksosystemet står utenfor fokuspersonen, men kan påvirke situasjonen for fokuspersonen. Dette kan for eksempel være et politisk vedtak som vil ha konsekvenser for skolens drift, som igjen vil påvirke mulighetene for mestring. Makrosystemet er de overordnede rammer i samfunnet som vil påvirke lavere nivå i modellen, for eksempel en lovendring (skolereform). Et viktig poeng i denne modellen er at de ulike nivåer stadig forandres og påvirker hverandre gjensidig. Heggen (2007) poengterer å se mestring i et slikt systemperspektiv. Da handler mestring ikke bare om individets egne ressurser og tilgang på hjelpemidler, men også til sosiale nettverk og samfunnsmessige strukturer som en har tilgang til for å styrke sin situasjon. Backe-Hansen (2004) støtter systemperspektivet på mestring, og understreker betydningen av å se mestring som et sosialt og relasjonelt fenomen, og ikke bare som en individuell egenskap. Hun viser til undersøkelser om unges håndtering av vanskelige livsvilkår, der det bekreftes tydelig sammenheng mellom foreldrepraksiser og barns mestring. Det er også psykologiske teorier om mestring, men disse er valgt bort her.

3.3 Oppsummering av litteraturen

Endringer i yrkesopplæringen, som har medført at all ungdom må gjennom kvalifisering for arbeid gjennom skolegang, har gitt den videregående skole en stor utfordring i å få flest mulig elever til å fullføre. Forskningsfunn har pekt på ulike bakgrunnsfaktorer som virker inn på elevenes resultater. Kjønn, familieforhold, om ungdommene kommer inn på førsteønsket, skoleprestasjoner og fravær på ungdomsskolen, virker sterkt inn på skolesituasjonen i videregående skole. Utdanningsambisjoner, elevenes skoletilpasning og skolens verdier virker også inn på resultatene. De ulike teoriene som kan belyse årsaker til frafall bidrar alle til forståelsen av fenomenet. Strukturbaserte forklaringer sammenfaller godt med teorien om sosial og kulturell kapital. Hvilke ballast elevene stiller med på skolen har stor betydning for hvordan de lykkes. Det er tydelig sammenheng mellom sosial bakgrunn og skolerresultater. Tilsvarende viser teorien om systemforståelsen av mestring. Betydningen av sosialt miljø og hvilke ressurser eleven har tilgang til er sentral for skoleprestasjonene. Mestring er et sosialt fenomen. Seleksjonsteorien støtter perspektivet på at ungdom som sliter i skolesituasjonen og får problemer med fravær, stiller svakere i læresituasjonen. Dermed er risikoen større for frafall mellom Vg2 og læreperioden.

4. FRAFALL I ET HELSEFREMMEDE PERSPEKTIV

Å unnlate å fullføre videregående opplæring kan ha konsekvenser for elevene både på kort og lang sikt. Her presenteres to perspektiver. Det første omhandler det å være i en vanskelig skolesituasjon. Det andre perspektivet tar opp hvilke problemer som kan oppstå i fremtiden.

4.1 Skolen som setting for helsefremmende arbeid

Stortingsmelding nr. 16 (2002 – 2003), *Resept for et sunnere Norge*, understreker at skolen er et sentralt område for forebyggende og helsefremmende arbeid. Som utdanningsinstitusjon omfavner skolen alle barn og unge i samfunnet. Den viktigste helserelaterte adferden blir etablert i barne- og ungdomstiden (Mæland 2005), og dårlig skolemiljø og mistriivsel øker risikoen for en rekke helseplager (Arntzen og Hauger 2003).

Norsk ungdom har jevnt over god helse, og helsetilstanden er på det beste i ungdomsårene (Klepp mfl. 1997). Selv om norske barn regnes blant de friskeste i verden, er det samtidig utbredte helseplager, blant annet psykiske problemer (Grøholt og Nordhagen 2005). Faktorer som forventningspress, mistriivsel på skolen og negativ opplevelse av skolemiljø forårsaker psykososiale helseproblemer (Klepp mfl. 1997). Helsevaner og livsstil har sammenheng med hvordan elevene trives og fungerer på skolen (Aarø 1997). Sentralt i helsefremmende arbeid er å sette folk i stand til å ta sunne helsevalg og å skape støttende miljø for helse og utvikling. Ottawa charteret utpeker dette som to viktige satsingsområder (Verdens helseorganisasjon 1986). Da blir kunnskapsformidling og skolemiljø viktig. Sentralt i helsefremmende arbeid er at folk har innflytelse på beslutninger som har betydning for egen livssituasjon. Innflytelse er både en verdi i seg selv og et middel til å skape forbedringer (Arntzen og Hauger 2003). Dette er en viktig determinant for helse. Parcel mfl. (2000) presiserer nødvendigheten av brukermedvirkning i skolesammenheng. Heggen og Øia (2005) viser til undersøkelsen "Ung i Norge", 2002, der 54 % av elevene i videregående skole mener de ikke har innflytelse på viktige avgjørelser på skolen. I Norge har vi en utdanningspolitikk som har mål om et kunnskapsfunnsamfunn for alle. Alle skal ha like muligheter til å utvikle sine evner, og målet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode (Kunnskapsdepartementet 2005). Skolen har altså en sentral rolle i oppgaven med å utdanne mennesker som kan mestre sine egne liv og bidra til andres mestring. Mestring kan brukes som et overordnet begrep om ungdommens håndtering av ungdomstiden. Det omfatter sentrale utfordringer i forhold til relasjoner til foreldre og venner, skolesituasjon og fritid (Heggen og Øia 2005). Mestring knyttes til handling, hvordan utfordringer håndteres. Mestring kommer til uttrykk gjennom sosial integrasjon, mens mangel på mestring forbindes med marginalisering, det vil si at en faller utenfor viktige aktiviteter og arenaer. Avstand mellom krav og muligheter regnes som en hovedkilde til uheldig stress (Elstad 2005). Mestring er det motsatte av maktesløshet. Jo høyere utdanning, jo større selvtillit og sterkere følelse av å kunne påvirke sin livssituasjon (Barstad 2000). I så fall kan frafall sees på som manglende mestring av skolesituasjonen. Alternativt kan frafall beskrives som bortvalg. Da vil fenomenet beskrives mer fra et aktørperspektiv. Eleven gjør et aktivt valg og på denne måten håndteres en vanskelig situasjon. Frafall eller dropout signaliserer at det å slutte skolen er noe viljeløst, noe eleven ikke har kontroll over (Markussen mfl. 2008).

4.2 Helsekonsekvenser på lengre sikt

Barn og unges utvikling har sammenheng med foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet. Ulikheter i økonomi, helse, demokratisk deltakelse og utdanning henger sammen. Kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi, bedre helse og større samfunnsdeltagelse (Kunnskapsdepartementet 2006). En side ved det å være ung handler om forberedelser til å møte og mestre framtida som voksen.

Uten å ha fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk. Stortingsmelding nr.16 (2006 – 2007) ”... og ingen sto igjen”, påpeker tydelig sammenheng mellom utdanningsnivå og uføretrygd blant 50 – 60 åringer og at det blant unge mellom 20 og 24 år som har påbegynt, men ikke fullført videregående opplæring, står ca. 24 % menn og 28 % kvinner utenfor både arbeid og utdanning. Ungdom som ikke fullfører videregående skole med sluttkompetanse har betydelig lavere sannsynlighet for å få inntektsgivende arbeid enn ungdom som fullfører (Grøgaard 2006). De første Reform 94-elevenes overgang fra videregående opplæring til arbeid og utdanning viste at 26 % av de elevene som ikke fullførte yrkesutdanningen var enten arbeidsledige, hjemmeværende uten lønn, uføretrygdede, langtidssyke eller på attføring høsten 2000 (Grøgaard og Sandberg 2002). Konklusjonen her er at manglende formell kompetanse øker sjansen for marginalisering på arbeidsmarkedet. Og disse prosessene starter ofte blant unge voksne. Det er en tydelig sammenheng mellom sosial posisjon og helsetilstand, og at de sosiale forskjellene danner en gradient: jo høyere sosioøkonomisk status, jo bedre helse (Sosial- og helsedirektoratet 2005). Begrepet sosiale ulikheter i helse forklares som systematiske forskjeller i helsetilstand som følger sosiale og økonomiske kategorier, spesielt yrke, utdanning og inntekt. Her vises også at dødelighet avtar kraftig med økende utdanningsnivå og med økende inntekt. Dramatisk må det sies å være at dødeligheten for menn mellom 45 og 65 år er mer enn to og en halv ganger så høy blant de med ungdomsskoleutdanning som blant de med høyere utdanning (Elstad 2005). Elstad forklarer dette utifra materielle faktorer, helseatferd og psykososiale faktorer. Ungdom med avbrutt skolegang blir betraktet som ustabil arbeidskraft (Colbjørnsen 1982). Colbjørnsen hevder at dermed gis de jobber som stiller små krav til stabilitet, med det resultatet at de blir ustabile. Dermed forblir de i den onde sirkel. En annen forklaring han bruker på at ungdom uten spesielle kvalifikasjoner stiller svakt på arbeidsmarkedet er at utdanning kan tjene som en indikator på læringskapasitet, selvdisciplin og tilpasningsdyktighet. Utdanning vil dermed gi en beskyttelse mot arbeidsledighet. Barstad (2000) viser hvilken sammenheng det er mellom

kulturell, økonomisk og sosial kapital og helse. Utdanningsnivå, inntekt og materielle goder er forbundet med lavere risiko for isolasjon og ensomhet. Liten tilknytning til yrkeslivet kan gi både økonomisk og sosial marginalisering.

Konklusjonen er altså at hvordan elevene mestrer sin skolesituasjon har helsekonsekvenser både på kort og lang sikt. Å redusere andelen elever som ikke fullfører videregående skole er også ett av tiltakene til regjeringen for å redusere helseforskjeller (Helse- og omsorgsdepartementet 2007). Barns levekår i oppveksten påvirker utdanningsløp og dermed senere yrkesmuligheter som igjen påvirker helse i voksen alder. Stortingsmelding nr 20 (2006 – 2007): *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller* har et fremtredende helsefremmende perspektiv, der virkemidlene for å påvirke folkehelsen befinner seg i andre sektorer enn helsesektoren, altså tverrsektorielle løsninger.

5. METODE

5.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den informasjonen som elevene gir velger jeg å tolke etter hermeneutiske prinsipper. Hermeneutikk er en vitenskapelig teori som bygger på tolkning og forståelse, den kan beskrives som tolkningslære eller forståelseskunst (Garsjø 2006). Helhet, del og sammenheng er sentrale begreper i hermeneutikken. At helheten ikke kan forstås uten sine deler til sammen, kalles den hermeneutiske sirkel. Det handler ofte om å trenge inn i andres opplevelsesverden, og fortolke dette (Garsjø 2006). Her er det elevenes opplevelsesverden som er sentral. Hermeneutikken legger vekt på beskrivelse og fortolkning av meningsfullt materiale (Kalleberg 2005). For å forstå elevenes handlinger, må man se på omkringliggende faktorer, opplevelser og hendelser. Intervju er en metode innenfor hermeneutisk vitenskapstradisjon. Ved å intervjuer frafallselever og voksne som arbeider med disse ungdommene får jeg fram andre forståelsesrammer enn mine egne. Det dreier seg om å være der eleven er, å få tak i elevenes subjektive erfaringer og opplevelser, og fortolke dette i en faglig sammenheng. Det er ikke en sannhet, men et mangfold og nyansert syn på skolesituasjonen for disse elevene. En slik tilnærming egner seg når jeg skal fortolke elevenes erfaringsmateriale.

5.2 Metodisk tilnærming

I denne oppgaven har jeg benyttet kvalitative data, både ved å intervjuer åtte frafalls elever og ved å gjennomføre et fokusgruppeintervju av to lærere og en rådgiver som arbeider med denne elevgruppa.

Forskningsspørsmålet mitt er et konstaterende spørsmål (Kalleberg 1998). Slike spørsmål egner seg når man undrer seg over hvordan noe er og hvorfor det er slik. Hvorfor slutter elever i videregående skole før de har fullført sin opplæring? Hvordan begrunner og forklarer elevene at de avslutter opplæringen? Dette spørsmålet åpner både for beskrivelser og forklaringer. Jeg ønsker å redegjøre for hvordan aktørene selv opplever denne spesielle skolesituasjonen, på deres egne premisser. Jeg har valgt individuelle intervju for å få innsikt i elevenes livsverden (Kvale 1997). Elevene har førstehåndskunnskap om hvordan de opplever skolesituasjonen. Deres beskrivelser er uttrykk for deres oppfatning og opplevelser. I tillegg til informasjon fra elev-respondentene ønsker jeg supplerende informasjon fra voksne som arbeider med denne elevgruppa. Jeg var interessert i om svarene her var sammenfallende med ungdomens, og om det kunne være flere perspektiver i forhold til forskningsspørsmålet mitt. Her får jeg også belyst hvordan problemene synes å være sett fra skolens side. Dette blir også en form for kontroll siden utvalget av elever ikke er større.

Fokusgruppeintervju er også en kvalitativ datainnsamlingsmetode. Den kan defineres som ”*en semistrukturert gruppediskusjon med mindre utvalg fra en populasjon, og hvor hensikten er å samle utdypende informasjon om et angitt tema*” (Bratass 2001 s.1). Til forskjell fra individuelle intervjuer, får fokusgrupper fram informasjon gjennom en dynamisk interaksjon i gruppa. Interaksjonen mellom intervjupersonene frembringer ofte spontane og følelsesladede uttalelser om diskusjonstemaet (Kvale 1997). Metoden egner seg når man er ute etter personlige erfaringer og tanker om et tema. Det er ønskelig å få fram alles syn og eventuelle ulike syn. Metoden egner seg når man ønsker å få folk til å sette ord på meninger.

Fokusgruppeintervju er hensiktsmessig i denne undersøkelsen for å belyse frafallsgruppa av de som arbeider med, og tett innpå disse elevene. Jeg ønsker at to lærere og en rådgiver som er godt kjent med denne elevgruppa gjennom mange år, forteller om egne erfaringer og synspunkter på disse elevene. I en dynamisk prosess håper jeg at problemstillingen om frafall kan bli godt belyst.

5.3 Presentasjon av utvalget

Elevene som ble kontaktet for intervju har tilhørt to klasser på en videregående skole på Østlandet, skoleåret 2007/2008. Dette opplæringstilbudet kalles APO (arbeid, produksjon og opplæring), og er en del av de etablerte tiltakene som Oppfølgingstjenesten har ansvar for. Her blir skolefag i mindre grupper kombinert med praksis i arbeidslivet. Elevene får økonomisk støtte de dagene de er i praksis. På denne skolen benyttes året til å forberede neste skoleår på et ordinært Vg1. Elevene motiveres til å lære skolefag og ferdigheter som er nyttige for arbeid og samfunnsniv. Gjennom yrkespraksis, kartlegging og veiledning på skolen hjelpes elevene til å foreta realistiske valg av utdanning eller jobb. Elevene startet her etter hvert som de sluttet sitt ordinære løp, og fikk tilbud om denne opplæringen på denne spesielle skolen. Totalt har 18 ungdommer, 11 jenter og 7 gutter, hatt elevstatus gjennom skoleåret. Overvekten av jenter skyldes nok at dette tilbudet har vært knyttet til studieretning for helse- og sosialfag. Disse elevene har kommet fra forskjellige studieretninger på ulike skoler i byen. Ved skoleårets slutt, da intervjuene pågikk, var 10 elever inne på skolen tre dager i uka, 3 elever hadde full arbeidsuke, de resterende 5 hadde droppet ut av dette tilbudet også.

Jeg besøkte begge klassene i midten av mai for å informere om undersøkelsen og gjøre avtale om intervju. Skriftlig informasjon ble delt ut. Flere var positive og meldte seg for avtale. Vi ble enige om aktuelle dager og tidspunkt for gjennomføring av individuelle intervju. Dette ble imidlertid ikke så enkelt som det da så ut. Elevene har generelt stort fravær, de kommer oftest for seint om morgenen og går før skoledagen er slutt. Våre avtalte tidspunkt ble svært flytende og jeg traff stort sett ikke de elevene jeg hadde avtale med. Det gode samarbeidet med de to klassestyrerne gjorde at jeg fikk gjennomført intervjuene. Vi hadde daglig kontakt og de ga beskjed om hvem som var til stede og ga meg et passende tidspunkt for besøk. Jeg ble virkelig utfordret på å være fleksibel og benytte de sjansene jeg fikk. På denne måten kunne jeg også observere den spesielle skolesituasjonen for elever som er lite til stede på skolen. Gjennom å oppholde meg i dette skolemiljøet der intervjuene ble gjennomført, fikk jeg også et godt innblikk i skoledagene her. En styrke i denne situasjonen er som Kvale (1997 s.53) hevder, *"nødvendigheten av å oppholde seg i miljøet der intervjuet skal foregå"*. Å kjenne språkbruk, daglige rutiner og maktstrukturer er en fordel, ikke bare gjennom litteratur. Å studere i eget felt har både sine fordeler og svakheter. Har jeg klart å distansere meg fra egen posisjon i feltet, egne briller og egne opplevelser? Hvor mye farger dette framstillingen? Dømmekraften vår er utsatt for mange og sterke feilkilder. For eksempel kan jeg ha silt bort informasjon eller

ha feiltolket elevene. Jeg kan også ha intervjuet med selektiv oppmerksomhet og gått i bekræftelsesfellen, altså gitt størst oppmerksomhet til informasjon som støtter egne antakelser og oppfatninger (Lai 1999). Slike feilkilder er redusert i fokusgruppeintervjuet, som fines på lydopptak. Her kan jeg høre opptakene gang på gang, og på denne måten være mer tro mot respondentene.

Alle som ble intervjuet hadde nesten et års erfaring i å være elev i videregående skole. De har derfor et godt utgangspunkt for å kunne uttale seg om problematikken i denne oppgaven. Intervjuene ble gjennomført i perioden 20.05. - 17.06. Jeg var ofte innom i klassene for å ta kontakt og minne om intervjuene. Jeg traff aldri elevene samlet på grunn av det store fraværet. Klassestyrerne ga meg positiv støtte i møte med elevene i klassesituasjonen, og jeg tror det hadde god effekt på elevenes innstilling til å la seg intervju. Jeg fikk gjennomført sju intervjuer, to jenter trakk seg etter først å ha sagt seg villig. Ei jente var i første møte tydelig på at hun ikke ville la seg intervju. I forhold til hvor vanskelig det ble å få tak i elevene er jeg godt fornøyd med å ha intervjuet sju av totalt ti elever. Det vil si at etter hvert var alle villige til å stille opp unntatt den eleven som var negativ i utgangspunktet. Tidspunktet for hvert intervju var viktig for den enkelte elev. Noen ganger passet det bra, andre ganger ikke. For eksempel var kroppsøvingstimen gunstig tidspunkt for noen av jentene, men helt uaktuell for guttene. Timene på skolekjøkkenet, med et avsluttende måltid, måtte jeg også unngå. Informantene var selv delaktige på hvilke arena intervjuet skulle foregå. Været spilte inn, i godvær var det populært å kunne sitte ute i skolegården. Ei jente ville bli intervjuet hvis jeg ble med utenfor skolens område, der det er tillatt å røyke. Flest intervju foregikk i eget klasserom, uten forstyrrelser på noen måte. Tiden varierte fra en halvtime til en time, alt etter elevens konsentrasjon. Jeg måtte være fleksibel her, og det var mye opp til eleven hvor lenge intervjuet pågikk. Ved samtalestart gjentok jeg informasjonen som jeg tidligere hadde gitt både muntlig og skriftlig. Alle var positive og velvillige i gjennomføringen av intervjuet. Vi hadde en avslappet tone, og det var en god stemning. Jeg mener elevene var flinke til å svare for seg, og de fleste var godt reflekterte på sin egen skolesituasjon, både i fortid, nåtid og fremtid. Jeg tror de forstod at jeg var oppriktig interessert i å høre på dem. De virket alle ærlige og tillitsfulle.

Intervjuene hadde form som en samtale med åpne spørsmål, med utgangspunkt i intervjuguiden. Intervjuguiden ga generelle retningslinjer for gjennomføringen og styringen av de individuelle samtaler. Første del dreiet seg om årsaker til frafall, mens andre del hadde

mer fokus på skolemiljø og trivsel. Intervjuet inneholdt også spørsmål om framtidsplaner for jobb og videre utdanning.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å benytte lydopptak av intervjuene. Dette opplevde jeg imidlertid raskt å være en negativ faktor. Mange synes dette var ”*ekkelig*”, og ville da ikke stille opp. Jeg måtte også være fleksibel på hvilke arena intervjuet skulle foregå, dette gjorde også opptak vanskelig. For å få gjennomført intervjuene, måtte jeg kutte ut opptak. Jeg gjorde notater underveis, som jeg rett etterpå skrev utfyllende ut. Seinere på dagen bearbeidet jeg materialet og kategoriserte svarene inn i et skjema som jeg hadde laget meg. Her fikk jeg oversikt over ulike kategorier av årsaker til frafall, og kunne plassere elevene etter tyngdepunktet i problematikken.

Det åttende intervjuobjektet var en gutt på 22 år, som var på besøk på skolen. Jeg var kontaktlærer for han noen år tilbake da han gikk i første klasse. Det er rett som det er at tidligere elever stikker innom for å møte oss. Jeg traff han tilfeldigvis i skolegården og slo av en prat. Under samtalens gang snakket jeg om undersøkelsen, og jeg spurte om han kunne tenke seg å stille opp til et intervju. Han representerer frafallsgruppa ved at han har gjentatte skoleavbrudd. Jeg var hans klassestyrer på hans tredje forsøk i første klasse. Han har altså god erfaring på dette området. Nå er han i gang med universitetsstudier etter først å ha fullført yrkesfag og deretter allmennfaglig påbygning. Jeg syntes det kunne være spesielt interessant å intervjuer en med denne bakgrunnen. De 8 elevene fordelte seg likt på antall gutter og jenter. Alderssammensetningen var for guttene 16, 17, 18 og 22 år. For jentene varierte alderen fra 16 til 18 år. Bortsett fra 22-åringen, som ikke tilhørte skolen, var altså alderssammensetningen for jenter og gutter lik. Bare to av elevene var etnisk norske, de andre hadde ulik kulturell bakgrunn av ikke-vestlig opprinnelse. Av de 18 elevene som har hatt elevstatus her dette skoleåret, har 4 jenter vært etnisk norske. I dag utgjør elever med innvandrerbakgrunn en betydelig del av elevene i denne byen, men ikke så stor andel som i dette utvalget. Slik sett er utvalget skjevt representert, da elever med innvandrerbakgrunn er overrepresentert. Elevene som deltok i undersøkelsen kom til APO fra ulike skoler og ulike studieretninger på yrkesfag. Alle hadde fått innfridd førstevalget på studieretning på Vg1. Dette er ikke representativt for frafallselever (Markussen mfl. 2006). En annen svakhet ved utvalget er at disse frafallselevne er alle i en ny opplæringssituasjon innenfor videregående skole. Selv om de er ute i praktisk opplæring to dager i uka, er ingen av dem sysselsatt i arbeidslivet på fulltid.

Ingen er heller utenfor noen form for organiserte aktiviteter, som mange kaller et hvileår. Disse to kategorier er også gjeldende for gruppa frafallselever.

Utvalget i fokusgruppeintervjuet er de mest sentrale personer som arbeider med APO-elever på samme skole som elevundersøkelsen er foretatt. To er lærere og en er rådgiver. De har ulik faglig bakgrunn, men har alle arbeidet i mange år med ungdom som har hatt skoleproblemer. I gjennomføringen av gruppeintervjuet hadde jeg rollen som moderator, det vil si styre retningen og oppmuntre deltakerne. Spørsmålene har utgangspunkt i intervjuguiden, som ble benyttet til elevintervjuene. I tillegg kommer det spørsmål som har utgangspunkt i funnene i elevundersøkelsen.

5.4 Idealtyper

For å vise hvor vanskelig skolesituasjonen er for mange elever, har jeg tatt med noen idealtyper av frafallselever. En idealtypisk beskrivelse er en rendyrket framstilling. Idealtyper kan oppfattes som modeller av sosiale fenomener. Metoden og begrepet idealtipe ble lansert av Max Weber for å forstå samtidfenomener. En idealtipe anvender ordet ideal som i betydningen rendyrket, ikke som ønsket. Idealtyper er ikke empirisk etterprøvbare, men de hjelper oss til å forstå virkeligheten bedre. Weber ble derfor kritisert av positivistene (Møen 1997). Beskrivelsen trekker fram særegenheter og karikerer et fenomen eller et perspektiv. En idealtipe gjenspeiler ikke hele virkeligheten, som alltid er sammensatt. Den beskriver derimot bruddstykker eller en tilspisset forenkling av virkeligheten (Garsjø 2006). En slik beskrivelse bidrar til en tydelig framstilling og vektlegger spesielle kjennetegn ved frafallselever i den videregående skole. Ved å bruke idealtyper som metode kan jeg trekke inn egen erfaring og kunnskap om videregående skole.

5.5 Ethiske sider ved undersøkelsen

Kvale (1997) redegjør for etiske sider ved alle de sju forskningsstadiene. Han presiserer spesielt tre etiske regler for forskning på mennesker som er viktig å ta for seg. Disse omhandler det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. I planleggingsfasen fikk elevene både muntlig og skriftlig informasjon om undersøkelsen. I

tillegg ble det utdelt et informasjonsskriv til foresatte for elever under 18 år. I de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi står det at samtykke fra foresatte vanligvis er nødvendig når barn opptil 15 år skal delta i forskning. Deltakerne i denne undersøkelsen var alle over 16 år, og det var derfor ikke et krav om svar på informasjonsbrevet fra de foresatte. For elevene presiserte jeg at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta uten å begrunne dette. To elever trakk seg den dagen vi hadde avtalt intervju. Jeg hadde godkjenning av skolens rektor (brev av 10.01.08) til å gjennomføre elevintervjuer og Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, som Personvernombud, tilrådte at prosjektet kunne gjennomføres.

I planleggingsfasen er det foruten å innhente deltakernes informerte samtykke, nødvendig å sikre konfidensialitet. Respondentene er helt og fullt anonymisert i dataene. I intervjuutskriftene er de kun registrert på kjønn, alder og etnisk norsk/ikke-etnisk norsk. Datamaterialet har vært nedlåst og utenfor andres innsyn. Intervjumaterialet oppbevares forsvarlig og slettes når denne oppgaven er godkjent. Sitater kan heller ikke tilbakespores til enkeltelever. Navn på skole, by og fylke er ikke oppgitt i oppgaven.

På forhånd er det viktig å tenke igjennom om forskningsarbeidet kan medføre noen form for skade for deltakerne. Da informasjonen ble gitt muntlig snakket vi lite om ulemper ved å la seg intervju, men mest om utbytte. I intervjusituasjonen betraktet jeg elevene som ressurspersoner, og ga de gode tilbakemeldinger for å ha deltatt. Flere elever ga positive reaksjoner for at de fikk snakke om problematikken omkring frafall. Det er klart at intervjusituasjonen kan skape stress eller vanskelige opplevelser kan gi følelsesmessige konsekvenser. Jeg opplevde ikke dette for disse deltakerne. I avslutningen av intervjuet fikk elevene spørsmål om hvordan det hadde vært for dem å delta. Alle syntes ”det var greit”, og det var fint å få gitt tilbakemelding om denne problematikken ved opplæringen i videregående skole. I etterkant av intervjuene har jeg ikke mottatt noen negative reaksjoner.

5.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om forskningens gyldighet. Har jeg klart å måle det som var hensikten, og gir undersøkelsen vitenskapelig kunnskap? Kvale (1997) hevder at validitet berører undersøkelsens alle syv stadier. Det har for eksempel med intervjupersonens troverdighet og

selve intervjuingens kvalitet å gjøre. Under intervjuingen må informasjonen som gis stadig kontrolleres. Dette kan gjøres i form av gode oppfølgingsspørsmål, slik at respondenten får anledning til å utdype svarene. Under transkribering gjelder validiteten overføring fra muntlig til skriftlig form. Har jeg vært lojal overfor respondentene i denne fasen og registrert presist? Hvor mye farger min bakgrunn svarene? Har jeg fått med all informasjon når ikke lydopptak av elevintervjuene ble benyttet? Dette er absolutt en svakhet i denne undersøkelsen.

Etterprøvnbarheten er lav når dataene ikke foreligger på bånd, slik som fokusgruppeintervjuet gjør. Risikoen for feil under transkribering er mindre ved lydopptak, som kan gjentas så mye en vil. Det som styrker validiteten er at resultatene harmoniserer med eksisterende forskning, og at metode triangulering gir sammenfallende resultater. Det stemmer også med egen erfaring.

Reliabilitet handler om resultatene er pålitelige, kan vi stole på dem? Hvor mye har jeg som intervjuer påvirker respondentene? Har spørsmålene vært ledende? Å opptre helt likt i alle intervjusituasjonene er umulig. Dette kan medføre at respondentene får ulike stimuli i intervjusituasjonen. Hvor mye betyr det at de blir intervjuet av en lærer som representerer en organisasjon som de er misfornøyd med og kan ta avstand fra? Dette kan ha svekket min posisjon, men det kan også ha styrket min posisjon i forhold til spørsmål om hvordan den ideelle skolesituasjon kan være. I slike spørsmål har jeg en nærhet til å kunne påvirke et system jeg er en del av. Snakker de sant eller strategisk? Et slikt intervju er lite forpliktende for respondentene. I denne intervjusituasjonen har respondentene interesse av en forbedring av et skolesystem som de selv skal være en del av, kanskje i flere år. Om ikke de selv kommer til å oppleve endringer i skolesystemet oppfatter jeg dem i intervjusituasjonen som en ekspertgruppe som har viktig erfaring til å kunne uttale seg. Hvor representative er denne gruppa frafallselever? Dette utvalget representerer begge kjønn og alle alderstrinn av elever i videregående skole som utgjør 16 – 19 år. I forhold til etnisitet er elever med innvandrerbakgrunn overrepresentert. I forhold til intervjutidspunktet, som er om våren, har alle et godt grunnlag til å ha gjort seg erfaringer i det å være elev i videregående skole. Hvor godt husker elevene ca. et halvt år tilbake i tid, da de sluttet den ordinære opplæringen? Her er ikke faktiske detaljer om harde fakta som skal erindres, men erfaringer, tanker og følelser. Jeg antar at hukommelsen deres er troverdig, i og med at dette var en viktig endring i deres skolesituasjon. Det er også høy grad av konsistens mellom intervjuene. Uavhengig av hverandre forteller respondentene om samme forhold ved skolesituasjonen og vektlegger samme type forhold. Likheten mellom respondentenes svar retter opp svakheten ved å basere

seg på hukommelse. Det stemmer også godt med egne erfaringer. På dette grunnlaget vil jeg hevde at resultatene er pålitelige.

6. RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN

Ut fra elevintervjuene har jeg kategorisert svarene i tre ulike grupper ut fra hvilke forklaringer elevene selv oppgir på hvorfor de har avsluttet den påbegynte opplæringen på Vg1. Noen av elevene har oppgitt flere grunner, slik at svarene deres finnes igjen i to kategorier. Etter jeg har presentert elevenes svar vil jeg redegjøre for svarene fra fokusgruppa.

6.1 Feilvalg

To jenter og en gutt opplevde tidlig etter skolestart at opplæringen ikke innfridde forventningene i valg av yrkesutdanning, dette ble et feilvalg. Ei av disse to jentene *”følte seg lurt”* av rådgiver på ungdomsskolen i forhold til hvilke opplæring hun burde velge for å oppnå ønsket sitt om jobb seinere. Da hun oppdaget at denne studieretningen ikke var et krav for videre opplæring i det yrket hun ville satse på, mistet hun motivasjonen. Gutten var i følge han selv mer usikker både på utdanning og yrke, og denne studieretningen var ikke noe for han. Den andre jenta gjorde et omvalg rett etter skolestart, for å kunne gå sammen med bestevenninnen. Dette ble imidlertid helt feil studieretning, så hun slutta her også.

Foruten disse tre elevene som underveis oppdaget at de hadde gjort et feilvalg, var samtlige på intervjutidspunktet klare på hvilke yrkesfagutdanning de nå ønsker seg. God rådgivning eller karriereveiledning er viktig både på ungdomsskolen og på videregående skole, mener de. Et par av elevene hadde benyttet seg av et hospiteringstilbud på videregående mens de gikk i 10.klasse. Dette var de godt fornøyd med og det ble lettere å velge studieretning etterpå.

Lærerne mente at mange av elevene på yrkesfag er lite bevisste på valg av linje, i motsetning til elever på allmennfag/studiespesialisering. *”De opplever ikke undervisningen relevant i forhold til de jobber de ønsker seg ut i. Derfor mister de motivasjonen når de ikke ser klart hva de trenger og hvordan de kan bruke det”*. Den viktigste forklaringen på feilvalg mener de har sitt utgangspunkt i for store faglige krav i allmennfagene. *”Elevene mister gløden og gnisten av kravene i de allmenne fagene, som de sliter med. Kanskje undervisningen er for*

fjern i forhold til den praktiske virkeligheten elevene tenker seg? Et annet spørsmål er om de har et realistisk forhold til de yrkene de ønsker å utøve? ” Rådgiver støtter disse synspunktene, særlig at elevene opplever de yrkesfaglige programmer for teoritunge. ” De føler seg ferdig med fellesfagene og ønsker en praktisk opplæring innenfor det som interesserer dem spesielt. En overdose med allmennfag, som de kanskje har slitt med gjennom hele grunnskolen, orker de ikke mer av ”. I tillegg er det en gruppe elever som er usikre på hva de ønsker, og som finner ut at det var ikke dette de ville. Men det er også viktig å understreke at man “ikke gir ungdommene forventninger om at alt skal gå på skinner når du er 20 år.”

6.2 Faglige vansker

Det klareste funnet i undersøkelsen var disse elevenes faglige problemer. I intervjuguiden hadde jeg tema om elevenes egenvurdering av faglig nivå på ungdomsskolen. Flere uttalte at de hadde vansker her, og at de skulket skolen. ”*Skole er kjedelig*”, er et representativt utsagn. Når elever som opplever ”*det vanskelig å henge med faglig på ungdomsskolen*” starter i videregående skole, er det ikke overraskende at disse problemene øker. Seks av de åtte respondentene uttrykte tydelig at det ble for vanskelig faglig. ”*Det ble for store faglige krav*”, ble stadig gjentatt i samtale. ”*Hater lekser*” og ”*for mye teori*” var også utsegn som gikk igjen. Som ei av jentene sa: ”*Jeg gir opp når det er for vanskelig.*” En av guttene sa: ”*Samme hvor lang tid det tar – en gang skal jeg ha mitt eget bilverksted.*” Han er realistisk på at det vil ta lengre tid på grunn av hans utfordringer teoretisk, men motivasjonen var tydelig til stede. Blant disse elevene er det en gjengs oppfatning at problemene på videregående skole skyldes vektleggingen av teoretisk fagstoff. Alle trives bedre på APO på grunn av en mer praktisk tilrettelegging, mindre faglig press og fravær av lekser. De er selvsagt fornøyd med lønn i praksis, men den praktiske opplæringen er mer forståelig. For gutten som drømmer om eget bilverksted oppleves kravene i praksis mer meningsfulle enn den teoretiske opplæringen.

På mitt spørsmål om de kunne tenke seg alternative opplæringstilbud, mente alle at det er nødvendig. Dagens skoletilbud passer ikke for alle. Det var tydelig at alle disse elevene er misfornøyd med den ensidige teoriundervisningen i dagens skole. Bare en elev var kjent med lære kandidatordningen, og skulle starte på denne opplæringen neste skoleår.

Resultatene fra fokusgruppeintervjuet var sterkt sammenfallende med elevenes uttalelser vedrørende faglige vansker. Dette er allerede kommet klart fram som forklaring til elevenes feilvalg. Rådgiver presiserte dette grundig. *”Når bortimot en tredjedel av elevene faller ut av den videregående skole handler det mye om skoletilbudet, og ikke bare om elevgrunnlaget og hjemmeforhold. Det handler vel så mye om hva skolen tilbyr elevene.”* Lærerne støtter denne påstanden og mener det bør kunne gjennomføres en yrkesopplæring uten allmennfag. Mer praktisk opplæring vil motivere elevene, og de som senere ønsker det kan fylle på med allmennfag ved seinere anledning. *”Alt for mange presses gjennom samme system.”* De viser til Nederland, som tilbyr en ren yrkesopplæring ute i praksis. Her gis opplæring i bedrift i fire år, og teorien kommer inn på slutten av opplæringen.

Det ble også diskutert behovet for ufaglærte i vårt samfunn. Disse kan opparbeide en erfaringsbasert kompetanse på arbeidsplassen. Noen skoler har gjort avtale med bedrifter, der elever får spesiell opplæring etter bedriftens behov, en slags praksisopplæring.

Kompetansemålene blir utarbeidet ut i fra det den spesielle stillingen krever. Skolen kan da følge opp eleven ut i fra stillingens behov for teoriopplæring. *”Dette er en god praksisopplæring, mer enn et skoletilbud. Slike skreddersydde individuelle opplegg burde det bli mer av. Kravene i arbeidslivet harmoniserer ikke alltid med læreplanenes målsetting. Sett opp mot en slik ordning framstår skolen som et sysselsettingstiltak.”*

Lærekandidatordningen er rammet av at finansiering ikke ligger til rette. Elever som krever ekstra oppfølging i lære blir en økonomisk belastning for bedriftene. *”Det er blitt strammere i arbeidslivet. Tidligere var det enklere å følge opp lærekandidater med særskilte behov. Disse elevene får ofte et godt tilrettelagt opplegg på skolen, men de klarer seg ikke ute i praksis da de ikke kan gå rett ut i bedriftens produksjon. Hvem skal bære kostnaden ved ekstra oppfølging, skolesystemet eller bedriften? Det ville vært en god investering å legge denne ordningen bedre til rette. Da ville flere blitt utdannet og kunne fungert i arbeidslivet. Når arbeidsoppgavene kan tilpasses den enkelte og det reelle behovet i bedriften, ville også samfunnet være tjent med dette. En bedre ordning kunne resultert i færre uføretrygdete på sikt.”* Alle tre var enige i dette synspunktet. En av lærerne så for seg å kunne ha ansvar for oppfølging av en gruppe elever i en bedrift, og tilrettelegge undervisningen der i større grad. Da kunne bedriften unngått kostnadene. *”Dette ville vært kjempemorsomt!”*

Andre forslag er tilbud om Vg1 over to år. Et slikt tilbud har eksistert for elever med innvandrerbakgrunn tidligere. APO ordningen, som disse elevene er godt fornøyd med, kan

også utvides på ulike måter. Rådgiver påpekte behovet for nytenkning, ikke minst på grunnlag av at det er blitt vanskeligere å få læreplass innenfor enkelte fag. Bedriftene opplever at lærlingene er mye syke og de har stort fravær uten å melde fra. Når det å ha lærling oppleves som en belastning, er det enklest å slutte å ta imot dem.

6.3 Skolemiljø og trivsel

To elever, en av hvert kjønn, forklarte frafallet sitt ut fra skolemiljø. Gutten presenterte seg selv som *”en trøbbelev”* på ungdomsskolen, som stadig var i konfliktsituasjoner. Da han opplevde skolemiljøet på videregående skole tilsvarende dårlig, sluttet han. Han *”ville ikke ha mer bråk”*, og *”ville ut av dette”*. På nåværende skole trives han godt da han får være i fred uten et gjengmiljø. Jenta som forklarte at hun også sluttet på grunn av det sosiale miljøet, opplevde at hun ikke hadde venner på den skolen hun startet ved. Hun er snart 18 år og ser tilbake på seg selv som en umoden elev på 16 år, som var mest opptatt av å komme på samme skole som bestevenninna. Selv om hun fikk plass på førstevalget, skiftet hun linje for å komme sammen med bestevenninna.

De eldste guttene som ble intervjuet, så også nå på seg selv som umodne 16 åringer den gang de startet på videregående skole. De opplevde stor frihet som elever på videregående skole, lærerne fulgte dem ikke så tett opp som på ungdomsskolen. Denne opplevde friheten var lett å misbruke når kravene faglig ble for store. Det var heller ikke så lett å se konsekvensene av skulking i et lengre perspektiv. På APO får de tettere oppfølging av lærerne, og flere opplever dette som betryggende. Også den 16-årige gutten er fornøyd med læreroppfølgingen på APO: *”Det er de beste lærerne jeg har hatt.”* På mitt oppfølgende spørsmål om hva som gjør de til gode lærere, svarer han: *”hjelper oss med masse, de er snille og sosiale, bryr seg positivt.”* Særlig guttene presiserte at tett lærerkontakt er viktig, både for det faglige og det sosiale.

Foruten at lærerne er viktige i forhold til trivsel, var elevene inne på mange faktorer som er med på å skape en god skole. Sosiale arrangementer kan bidra til å holde elever på skolen. Både i midttimer og i storefri bør det være tilbud om ulike typer aktiviteter. De nevner alt fra turneringer i ballspill til danse- og teatergruppe. De ønsker seg egne lokale utenom klasserom som kan benyttes til spill og musikk. Aktivitetsdager og temadager der elever på tvers av klasser kan møtes. Særlig i oppstarten av et nytt skoleår i ny klasse med ukjente medelever er

det spesielt viktig med utenomfaglig aktivitet. Matsservering er viktig. Utseger som ”*orke ikke matpakke*” og ”*gidder ikke matpakke*” er utbredt. APO-klassene får gratis lunch de tre skoledagene i uka, denne tilbereder de selv. På denne skolen har elevene tilbud om gratis frokost i kantina før skolestart. Men siden APO-klassene starter skoledagen på et seinere tidspunkt får de lunsj i stedet. Dette er et viktig samlepunkt for dem. Alle opplevde støtte hjemmefra i forhold til skolegang og utdanning. For de som har foreldre som ikke behersker norsk, synes de leksehjelp er et viktig tilbud. De mente det er av stor betydning at leksehjelp blir gitt i løpet av skoledagen, og ikke i tillegg til en fra før lang skoledag.

Resultatene i fokusgruppeintervjuet støtter godt opp om elevenes uttalelser. Lærerne på APO er godt bevisst på betydningen av lærerens rolle. For dem er det viktig å bli godt kjent med eleven som mer enn bare elev. Det er sentralt å skape en positiv og god relasjon, som gir elevene trygghet. Da må også læreren vise mer av seg selv enn bare som en faglig autoritet. Det er nok lettere på APO, der faglige krav ikke står så sterkt, og de kan være mer positivt fokusert. For at elevene kan vise fram sine svake sider må de være trygge i den situasjonen der dette skjer. Det gir et grunnlag for eleven til å tørre å vise hva han/hun ikke mestrer. Lærerne fokuserer både på hva de har klart før og hva de ikke har klart før. Videre uttalte lærerne at elevmedvirkning er et sentralt poeng for at elever skal oppleve skolen som en positiv sosial arena. ”*Jevnaldringsgruppa er superviktig og betydningsfull som sosialiseringfaktor. Mange kommer på skolen på grunn av vennene. Skolen må være attraktiv for mer enn det, selvsagt.*” Rådgiver er enig i at skolen er en viktig sosial arena, og at de fleste elever uttrykker at de trives på denne skolen. ”*Samtidig er fraværet og frafallet høyt. Dette rimer ikke. Det er nok mer som skal til. Det å bry seg om den enkelte elev, står sentralt. Å få ros, betyr mye, men det må være basert på realistiske situasjoner og oppleves reelt. Det er et område som må utvikles, det å gi den enkelte elev oppmerksomhet. Tilbakemeldinger og oppfølgingsamtaler må gis systematisk på det de arbeider med og gi en pekepinn på hvordan de kan utvikle seg videre. Viktig at eleven opplever en faglig framgang. Faglig trivsel er et sentralt begrep, og ikke bare sosial trivsel. Opplæringen må være meningsfull for eleven. Med nysgjerrighet, faglig og sosial trivsel kan eleven komme et skritt videre i opplæringen.*”

Lærerne poengterte videre at det å bry seg omfatter at de ikke er avgrensede i omsorgen sin. Elevene kan komme til dem med problemer som ikke er knyttet til skolen. De engasjerer seg i det og prøver å hjelpe eleven i å løse de aktuelle problemer. De kan være med eleven utenfor skolens område og hjelpe dem med helt andre ting. Dette skaper tillit når de ser at en voksen engasjerer seg i mer enn kun det faglige.

Lærerne her er opptatt av å bry seg om elevene, og begge har en genuin interesse for denne type elever. Det er stor forskjell i å bli møtt med *”jeg savna deg i går”* framfor *”hvorfor var du ikke på skolen i går?”* Elevresponsen: *”gjorde du?”* bekrefter dette. Hjerteligheten de opplever når de treffer tidligere elever i byen gir signaler om en god relasjon. Begge påpeker at det er lettere for lærerne på APO å være kreative i forhold til elevene. De har ikke krav om lekser, prøver, karakterer og eksamener. De kan bryte opp undervisningen med en film eller en kjøkkenleksjon. Det å ta en tur utenbys kan ha stor betydning for enkelte elever, som ellers ikke er vant til slike opplevelser.

6.4 Elevenes sosiale bakgrunn

I fokusgruppeintervjuet kom det fram en fjerde årsakskategori i tillegg til elevenes svar. Både lærerne og rådgiver kom naturlig inn på elevenes sosiale bakgrunn. De erfarer at mange av de som faller fra sliter på det private feltet. De har problemer med å få orden på tilværelsen sin. De sliter i forhold til familieliv, sosialt sett og ganske mange har helsemessige problemer. Dette går selvsagt ut over skolesituasjonen. De får lite oppfølging hjemmefra, ingen bryr seg eller støtter dem. *”Når foreldrene snur døgnnet, ikke har jobb og som ikke takler eget liv – hvordan kan de følge opp barna? Er ofte imponert over ungdommer som klarer seg så pass godt med et slikt utgangspunkt.”* Mange elever sliter med å forstå helt elementære ting i samfunnet. Ved å være med dem utenfor skolen sikrer lærerne seg at elevene får en forståelse for grunnleggende generell opplæring. Dette er også med på å gi dem en god plattform for skolefag i etterkant. Det er viktig med gode samtaler og tørre å snakke om det som er vanskelig. Særlig gjelder dette de elevene som ikke har foreldre som engasjerer seg og bryr seg.

Rådgiver understreket at skolen på ingen måte klarer å kompensere for elevenes vanskelige hjemmeforhold. *”Men det er betydningsfullt å følge opp elever på det personlige plan også. Det er viktig med fleksible løsninger. For noen kan en forlenget skoledag med et måltid og leksehjelp være av stor betydning. Samtidig som man spør hva skolen kan tilby eleven, er det sentralt å ansvarliggjøre eleven for å komme ut av en vanskelig situasjon. Det må være en balanse mellom det å være behjelpelig og å stille krav. Skolen må passe seg for ikke å lære elever hjelpeløshet.”*

De har også registrert en gruppe elever som skiller seg negativt ut. Disse er makelig anlagt, gidder ikke så mye og vil gjerne komme lett til ting. Disse opplever yrkesfag som arbeidskrevende, mer enn de ønsker. Hvis skolen tilrettelegger for mye, kan slike elever bli gjort lite ansvarlige for sin egen skolesituasjon.

7. IDEALTYPEN

7.1 Idealtypiske beskrivelser av frafallselever

Etter en lang lærerpraksis i videregående skole er det fem idealtyper som fremstår tydelig i forhold til frafall. Her presenteres noen typiske eksempler på hvordan elever sliter i skolesituasjonen. Det kan dreie seg om faglige vansker, psykiske problemer og annen sykdom, kriminalitet og sosiale vansker. Denne presentasjonen av idealtyper viser kjennetegn på, samtidig som de kan være med på å forklare hvorfor elever enten ikke klarer å fullføre skolegangen eller slutter i løpet av opplæringen. Disse idealtypene skal ikke på noen måte representere utvalget i studien. De elevene som deltok i intervjuene er helt ukjente og anonyme for meg.

Fagsvake *Michelle* startet på yrkesfag i midten av oktober, etter å ha sluttet på allmennfaglig linje. Hun mistrivdes der, og fikk mulighet til en forsinket oppstart på en yrkesfaglinje. Etter en kort periode viste det seg at jenta sleit faglig. Samme faglige problemer hadde hun hatt på ungdomsskolen, hvor hun strøk i flere fag. På denne bakgrunn fikk hun innvilget søknad om å ta Vg1 over to år. Hun kunne da dele opp fagene og konsentrere seg om noen fag i gangen, og ha bedre tid til disse. Selv med denne ordningen syntes hun det ble for vanskelig, og bestemte seg for å slutte. I tillegg hadde hun en vanskelig familiesituasjon. Hun hadde et konfliktfylt forhold til mor og stefar, og savnet far som hadde etablert seg med ny familie i en annen landsdel.

Syke *Oscar* har slitt med psykiske problemer i flere år før han begynte på videregående skole. Han har sosial angst og er blant annet redd for nye og ukjente situasjoner. Dette har gitt han vansker i omgang med medelever og til å fungere sosialt i klassen. Derimot er han flink faglig, spesielt i yrkesfagene. Hans psykiske vansker holder han mye borte fra skolen. Han går til behandling hos Barne- og ungdomspsykiatrien. De uføretrygdede foreldrene støtter han

lite i forhold til skolen. Utover høsten får han stadig oftere og lengre fravær. Etter nyttår uteblir han for godt. Han får innvilget et års permisjon på grunn av sykdom. På denne måten beholder han skoleplassen og kan fortsette i andre termin neste skoleår.

ADHD-Henrik fikk forsinket skolestart på Vg1 på grunn av at han ikke hadde fått søkt skoleplass innen søknadsfristen. Han stod derfor bakerst i skolekøen, og fikk tildelt skoleplass fire uker etter ordinær oppstart. Dermed gikk han glipp av både innføringen til et nytt skoleslag og den faglige oppstarten. Hans største problem var ikke denne forsinkelsen, men diagnosen ADHD. Han er urolig og ukonsentrert, og har problemer med å sitte rolig i klasserommet. Han beveger seg rundt i klasserommet og må stadig forlate undervisningen. Lekser er også vanskelig å få gjort. Dette fører selvsagt til dårlige resultater, og han mister motivasjonen. Problematikken var den samme på ungdomsskolen, og han har slitt faglig gjennom hele skoletiden. Det oppstår lett konflikter med medelever, og han opplevde å få en alvorlig trussel fra en medelev. Dette holdt han hjemme en lengre periode. I tillegg skulle han prøve ut medisiner for ADHD, dette førte også til et lenge fravær. Totalt sett førte fraværet og manglende faglige resultater til at han ga opp den ordinære opplæringen.

Omsorgssviktede *Veronica* er en stille og anonym elev. Hun klarer seg godt faglig og er pliktoppfyllende i forhold til skolens krav. Ut over høsten registrerer lærerne at hun av og til har blåmerker i ansiktet og på armene, men hun bortforklarer alltid dette. Til slutt går det ”hull på byllen”, og det kommer en tragisk historie på bordet. Hun bor sammen med en alkoholisert og voldelig mor. Barnevernet kontaktes og hun får god hjelp i situasjonen, blant annet egen bolig. Problemet er at jenta ikke klarer å skjerme seg for mor. Moren oppsøker henne og lager masse bråk. Jenta skifter bolig flere ganger, men det samme gjentar seg. Ekstra ille blir det siste periode av skoleåret. Dette fører til at jenta uteblir fra årsprøver og eksamener.

En av gjengen, *Ayaan*, er mye borte fra undervisningen, og er sjelden en hel dag på skolen. Enten kommer hun for sent, eller går for tidlig. Mor er fortvilet, hun samarbeider godt både med skolen og barnevernet. Datteren er mye borte fra hjemmet også, uten at mor vet hvor hun er. Hun overnatter ofte hos venner, som mor ikke kjenner. Når hun er på skolen er hun trøtt og uopplagt. Mor bekymrer seg også for hvor datteren får penger fra. Hun har stadig nye klær og annet dyrt utstyr. Av politiet får barnevernet informasjon om et kriminelt gjengmiljø der narkotika er sentralt. For jenta er kontakten med dette miljøet viktigere enn hjem og skole.

Hun krangler med mor og har et konfliktfylt forhold både hjemme og med skolen. Hun er lei av alt maset og vil stå på egne bein. Skoleresultatene er dårlige og mangelfulle, og hun klarer ikke å fullføre opplæringen.

7.2 Drøfting av idealtypiske elevbeskrivelser

Her vil jeg drøfte elevbeskrivelsene opp mot resultatene i undersøkelsen. Ved å gi resultatene i undersøkelsen noen ”ansikter”, håper jeg å belyse frafallselever tydeligere. Idealtypene er rendyrket for å få fram tendenser.

Michelle og *Henrik* er begge representanter for en stor gruppe elever som sliter faglig. Det kan være ulike årsaker til dette. Lærevansker er et samlebegrep som omfatter flere elevkategorier. Uten å ha bestått ungdomsskolen, mangler de det nødvendige, faglige grunnlaget for videregående opplæring. Det kan oppleves plagsomt ikke å innfri de faglige forventningene, både fra seg selv, lærere og foreldre. Slitsomt og krevende skolearbeid og bekymringer om ikke å lykkes med utdanningen kan forståelig nok føre til at elever mister motivasjonen. Hvis ikke eleven klarer eller ser at fagene har en mening på lengre sikt, kan skoledagene føles uoverkommelige. Det å være i en situasjon som oppleves meningsløs over lengre tid, virker negativt både i forhold til yrkesvalg og selvfølelse. Slikt avler motstand og fører ofte til skulk og fravær. I tillegg har Michelle gjort et feilvalg. Hun er tross alt heldig som får gjort et omvalg før 1.oktober. Dermed unngår hun å bruke et år av retten sin til videregående opplæring. Foruten faglige vansker og et feilvalg sliter hun i familiesituasjonen. I Michelle sin situasjon er det tre variabler som tydelig framstår, mens det hos Henrik er en variabel. Mange elever med ADHD sliter i skolesituasjonen og har problemer med å fullføre videregående skole.

Oscar, med sine psykiske helseplager, er spesielt avhengig av et trygt skolemiljø. Når han opplever vanskelige relasjoner til medelever og mistriivsel i klassen, er det tryggest å holde seg unna. I tillegg har han manglende støtte hjemme i forhold til å få seg en utdanning.

Dermed blir tilhørigheten og tilknytningen til skolen svak. Mangel på trivsel og trygghet i skolemiljøet er en viktig faktor. Psykiske vansker, som er utbredt blant dagens ungdom, er en variabel, den andre variabelen er sosial bakgrunn. Disse forsterker hverandre og gutten faller fra.

Veronicas sosiale bakgrunn blir også avgjørende for skolegangen. Den vanskelige familiesituasjonen tar både tid og krefter som ellers skulle vært brukt på skolearbeidet. Det er ikke vanskelig å forstå jentas prioritering i en slik situasjon. Utdanning kan utsettes og vente, men det kan ikke mors helse. Her er variabelen sosial bakgrunn, som informantene i fokusgruppeintervjuet påpekte som en sterk faktor i forhold til frafall.

Ayaan får også skolegangen forstyrret. Hos henne tar vennegjengens kriminelle aktiviteter overhånd. Dette er vanskelig å kombinere med skolegang. Dette utgjør en liten gruppe i videregående skole, og blir ikke kommentert videre her. Likeens kan nevnes rusmisbruk. Hasjrøyking er utbredt på skolene, mer enn lærerne klarer å registrere – i følge elevene selv. Dette fører til skulking, men det framstår ikke som noen klar grunn til frafall. Etnisitet er ikke tatt opp som tema fordi problemstillingen kan diskuteres uavhengig av dette.

7.3 Frafall i et aktørperspektiv eller et deterministisk perspektiv?

Med disse idealbeskrivelsene kan en stille spørsmålet om hvor fritt elever velger å slutte skolegangen? Hvilke perspektiv og begrep om å slutte er mest gangbart? I et aktørperspektiv ser en eleven som et subjekt som stilles fritt når han/hun velger å slutte. I et deterministisk perspektiv er derimot eleven i større grad et objekt som er styrt av de bakenforliggende faktorer som blir avgjørende om hvorvidt opplæringen avsluttes. Litteraturen som er benyttet støtter godt opp om et deterministisk perspektiv. I elevintervjuene kommer det tydelig fram at elevene selv har valgt å slutte opplæringen der og da, men ikke uten en forståelig, logisk grunn. Som lærer kan vi ha både et aktørperspektiv og et deterministisk perspektiv. På den ene siden ser lærerne elevene som frie aktører i en situasjon der eleven selv velger å slutte. Skolene i dag strekker seg langt, og gjør mangt og mye for å holde på elevene. Et tiltak for å holde på elevene er for eksempel premiering av elever og klasser som har lite fravær. Dette støtter opp under eleven i et aktørperspektiv. Sosial bakgrunn og andre deterministiske føringer har ikke vært tema for elevrespondentene, og det er ikke å forvente at de skal se og anvende et slikt deterministisk perspektiv. Jeg kommer tilbake til denne diskusjonen i kapittel 8.5.

8. ANALYSE/DRØFTING

Her vil jeg drøfte funnene i undersøkelsen opp mot teoristoffet og det helsefremmende perspektivet, som tidligere er blitt presentert. Variablene som vises i idealtyper av elever, brukes som eksempel.

8.1 Feilvalg

I moderne, åpne samfunn gis det like utdanningsmuligheter. Dette er trekk ved senmoderne samfunn, der individet fristilles og kan realisere sitt eget livsprosjekt. Dagens ungdom må i større grad enn før være aktive i å utvikle egen identitet, og valgmulighetene har økt. Dette kan selvsagt ha konsekvenser for valg av utdanning. Å foreta valg krever både mot og handlefrihet. Forskning viser at gutter og elever med ikke-vestlig bakgrunn har større sannsynlighet for å søke studieforbereende, uavhengig av faglig nivå. I følge Markussen mfl (2006) har gutter større selvtillit enn jenter, og elever med innvandrerbakgrunn ser mulighet for sosial mobilitet via studiespesialisering. Dette kan være med på å forklare det store frafallet hos gutter. Kan ambisjonene være større enn evnene? I en valgsituasjon vil også sosial og kulturell kapital ha betydning. Det sosiale miljøet og elevens kulturelle tilknytning kan både gi muligheter eller begrense skolesituasjonen. Det sosiale samspillet virker inn både på motivasjon og prestasjon.

Mange alternativer og muligheter gir den enkelte store valgmuligheter, som igjen kan gjøre det vanskelig å velge utdanningsvei. Et samfunn i rask endring gjør utdanningsvalget heller ikke lettere. Informasjonssamfunnet gir ungdom stadig nye opplysninger som må tas stilling til. Dette utfordrer både orienterings- og omstillingsevnen. I vårt flerkulturelle samfunn har en stadig større andel av elevene en etnisk opprinnelse utenfor Norge. Dette kan også være en mulighet til å fristille seg utenfor familiens tradisjoner i hjemlandet. Den unge generasjonen skal forholde seg til en ny kultur og tilpasse seg et nytt samfunn med nye muligheter.

Fremgangen for studenter med innvandrerbakgrunn som tar høyere utdanning viser tydelig dette (Barne- og Likestillingsdepartementet 2008).

Elevene i utvalget påpekte betydningen av god rådgivning, spesielt på ungdomsskolen. Det å få hjelp til å reflektere rundt egne interesser og erfaringer til å kunne ta et riktig valg, er viktig. Undersøkelser tyder på at tilgangen til rådgivning i ungdomsskolen er mangelfull

(Kunnskapsdepartementet 2006). Den nåværende regjering vil styrke skolens rådgivning, både den sosialpedagogiske og utdannings- og yrkesrådgivning. Elevene skal fra og med ungdomstrinnet få systematisk utdannings- og yrkesrådgivning knyttet til valg av utdanning og yrke. Dette skal skje i samarbeid med andre utdanningsnivåer og lokalt næringsliv (Barne- og likestillingsdepartementet 2008).

De to elevene som hadde fått prøvd seg litt på en videregående skole da de var ungdomsskoleelever, hadde hatt godt utbytte av dette. "Rett førstevalg" har vært et prosjekt ved flere videregående skoler på Østlandet, der elever har fått prøvd seg i praktisk opplæring (Ruud 2006). Å gjøre elevene kjent med hva et fag innebærer kan føre til færre feilvalg. Mulighetene til å prøve seg kan også forebygge at elever avbryter utdanningen, og gi elever en større sjanse til å lykkes med eget utdanningsvalg. Resultatene fra fokusgruppeintervjuet viser tydelig problematikken i forbindelse med feilvalg. Hvilke forventninger har elevene til de ulike yrkesfagutdanninger? Og hvordan harmoniserer disse forventningene med realiteten i opplæringen? Feilvalg går igjen når ungdom i undersøkelser forteller hvorfor de slutter med videregående opplæring. Elevene i dette utvalget er slik sett representative for denne kategorien. To forklarte at forventningene ikke innfridde og flere i utvalget var trøtte av teorifag. Alternativt kan man tenke seg et nærmere samarbeid med lokale bedrifter og yrkesutdanningen. Får elevene prøve seg i praktisk arbeid kan nok dette føre til mer vellykkede valg av studieretning. For å løse utfordringene her, utfordres både skolemyndigheter og næringsliv.

8.2 Faglige vansker

Man kan spørre seg om hva det er som gjør skolen så vanskelig for mange elever å gjennomføre på normert tid? Andelen som slutter og faller fra har steget (Markussen mfl 2008). Kravet til teoretisk kunnskap på bekostning av praktiske ferdigheter oppleves vanskelig for mange elever.

Det er naturlig å se faglige vansker i sammenheng med mestring. Å oppleve nederlag på nederlag i skolen gir ikke mye motivasjon til å fortsette skolegangen. Motivasjon er nettopp en viktig forutsetning for læring. Nederlagsfølelse gir ikke en meningsfull tilværelse. Det ikke å mestre, å føle seg maktesløs, kan forstås som uhelse. Hvis elever som ikke har faglig grunnlag for å kunne fullføre et ordinært løp kunne begynt på en opplæring som ga en

planlagt delkompetanse, ville disse elevene opplevd en mestringsfølelse i stedet for nederlagsfølelse når de faller fra. Læring gir mestring, og mestring gir god helse. Hjorts kjente og velbrukte helsedefinisjon fra 1994 blir sentral her. Han definerer helse som å mestre hverdagens krav (Mæland 2005). Helse blir sett på som en ressurs, som gir styrke til å fungere og motstandskraft til å stå imot påkjenninger. Dette er i tråd med helsefremmende arbeid, som nettopp handler om blant annet mestringsmuligheter, i følge Ottawa-charteret. Vilkår for god helse skapes på arenaer der mennesker lever sine liv (Verdens helseorganisasjon 1986). Skolen er en slik arena. De som ikke lykkes i forhold til skolens krav eller opplever skolen som kjedelig, ønsker seg forståelig nok bort fra lekser og skoletimer. Skolen blir en helsemessig belastning og reduserer livskvaliteten. Når det blir for stor avstand mellom ungdommenes forventninger og hva de faktisk får realisert, er det et sunt valg å avslutte noe som gir dem en misstilpasning. Å avslutte skolegangen blir slik sett en logisk beslutning. Mestring i et systemperspektiv, som omfatter hvilke ressurser som finnes i samspillet til omgivelsene, foruten individets egen kompetanse, støtter godt opp om teorien om kulturell og sosial kapital. Den sosiale kapitalen er knyttet til personlige nettverk, og hvordan du kan bruke og utnytte dette. I denne sammenhengen er man også avhengig av den kulturelle kapitalen, en slags kompetanse. At mestring er et viktig område, viser også Kunnskapsdepartementets føringer for Elevundersøkelsen i 2009, der departementet ønsker å utvikle indikatorer for å måle mestring (Opseth 2008). Mestringspedagogikken representerer slutt på de mange stigmatiserende tilbudene i skolen, ved at metoden innretter seg på å styrke elevenes gode sider i stedet for å jobbe med mangler. Å styrke gode sider innebærer at læreren må bli kjent med hele eleven og lete etter ressurser (Germundsson 2006). Dette er salutogen tenkning som fokuserer på det positive.

Motstandskulturer som verdiperspektivet og kulturperspektivet er eksempler på, støtter også opp om elevers beslutning om å avslutte opplæringen. Foreldrenes ambisjoner påvirker barna. Når unge opplever støtte og oppmuntring hjemme, påvirker dette skoleprestasjonene (Markussen mfl 2006). Ungdom med lavere sosioøkonomisk bakgrunn opplever ikke skolens innhold som egen kultur på samme måte som ungdom med middelklassebakgrunn. Det er forståelig at elever kan distansere seg fra noe de ikke føler seg som en del av. Tilpasning til skolen og dens verdier kan bli en stor og vanskelig utfordring. Skolen og lærerne representerer middelklassens kultur. Elevens kulturelle kapital blir styrende for skoleprestasjonene. Elever med lite kulturell kapital kan føle seg fremmedgjort. Ungdom fra lavere sosiale lag vektlegger heller ikke høyere utdanning i like stor grad som ungdom fra

høyere sosiale lag. Elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner er på denne måten avhengig av hvilken sosial gruppe de tilhører. De elever som lykkes best har gode karakterer fra grunnskolen, høye utdanningsambisjoner og lite fravær. I tillegg har de foreldre som har høy utdanning, som bor sammen og tilhører majoritetsbefolkningen (Markussen mfl. 2006). Høyt fravær på ungdomsskolen, som flere i utvalget fortalte om, er et klart tegn på framtidig frafall. Sosiale forhold og elevenes hjemmesituasjon har betydning for hvorvidt de fullfører videregående opplæring. I denne undersøkelsen her er ikke hjemmeforhold tema, bortsett fra spørsmålet om de følte de hadde støtte hjemmefra i forhold til å skulle ta videregående opplæring. *"Mamma vil jeg skal gå på skolen hver dag"*, som ei av jentene uttalte.

Rådgiver og lærerne hadde sammenfallende syn på denne variabelen, som er faglige vansker. Elever som ikke har oppnådd kompetansemålene i grunnskolen, stiller uten nødvendige forkunnskaper på videregående skole. Når ca. en tredjedel av elevene faller fra, sier det mye om skoletilbudet også, ikke bare elevgrunlaget. Med så ulikt faglig utgangspunkt kan ikke alle elever gjennom samme opplæring. Idealtypene Michelle og Henrik er begge representanter for denne gruppa.

Leksehjelp har vært et av tiltakene de siste år som er forsøkt i norsk skole for å utjevne sosiale ulikheter innenfor utdanning. Særlig minoritetsetniske elever har hatt positive effekt av dette. (Germundsson 2006). Utvalget i denne oppgaven er alle, bortsett fra to, representanter for denne gruppa. Leksehjelp er ikke et nytt fenomen. Rett etter krigen ble det gitt leksehjelp til elever på Grorud Høyere Skole (senere Groruddalen Gymnas). Rektor her innså den gang at skulle arbeider- og husmannssønnene ved Oslos eneste østkantgymnas ha noen sjanser, måtte skolens lærere hjelpe elevene med leksearbeidet (Germundsson 2006). Leksehjelp kan kompensere for den sosiale bakgrunnen eleven har. Teorien om sosial og kulturell kapital gir et godt argument for å støtte organisert leksehjelp.

I dag er det en utbredt oppfatning at alle ungdommer bør gjennomføre et videregående opplæringsløp forut før yrkesliv. Samtidig sliter arbeidsgivere med å fylle jobber som ikke krever formell utdanning. Dette er et paradoks. Mange 16 – 17 åringer kunne hatt utbytte av arbeidserfaring før de eventuelt seinere fullfører yrkesopplæring. Mulighet for livslang læring må være til stede for at flere skal lykkes med formell opplæring, som på sikt kan gi større muligheter for tryggere arbeidsforhold.

En videreutvikling av lære kandidatordningen kan være med på å gi skoletrøtt ungdom en mulighet til å gå rett inn i en praksisplass i bedrift. Dette er også et forslag som Kunnskapsdepartementet nå foreslår. Et organisert, praksisbasert toårig løp, som etter fullført opplæring gir en sluttvurdering i form av et praksisbrev. Altså kompetanse på et lavere nivå. Praksisbrevordningen kan tenkes utvides, slik at det seinere kan føre til fullt fagbrev. Samtidig er det viktig med flere og mer varierte opplæringsplasser både i skolen og i bedrifter (Kunnskapsdepartementet 2006). Opplæringslova av 2002 presiserer tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kjentegn på tilpasset undervisning for den enkelte elev er variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, og variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen. *”Alle elever i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psyko-sosialt miljø som fremjar helse, trivsel og opplæring”* (Opplæringslova 2002 §9a-1). Tilpasset opplæring har blitt et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet (Bachmann og Haug 2002). Det handler om å gi en opplæring som passer den enkelte elev, men det er få holdepunkter for hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis, i følge Bachmann og Haug (2006).

8.3 Skolemiljø og trivsel

Elevene i utvalget tillegger læreren stor betydning. De kan utrette mye både positivt og negativt. Elevene har klare formeningar om hva som karakteriserer en god lærer. *”Det å bry seg positivt”* viser hvor viktig det er at elevene blir sett og fulgt opp. Det indikerer lærerens sentrale betydning når det gjelder å oppdage og ta opp eventuelle problemer. Egenskaper som humor ble også uttalt viktig. Samspillet mellom elev og lærer er altså av stor betydning for elevenes trivsel på skolen. Det er viktig å styrke elevenes gode sider. Dette er et sentralt element i mestringens pedagogikk, å styrke elevens selvbilde. Da må læreren bli kjent med hele eleven. Å gjøre eleven bevisst på det han eller hun allerede mestrer kan styrke elevens motstandskraft. Læreren er sentral for å få eleven til å se på seg selv som verdifull og til å styrke de ressursene eleven har i sin bagasje, i motsetning til å terpe på alt eleven ikke kan. Dette er salutogenese i praksis. Konklusjonen her må bli at det for mange elever er realistisk med opplæring på et lavere nivå, slik som for eksempel lære kandidatordningen.

I dagens skole legges det stor vekt på undersøkelser som blant annet kartlegger både elevenes kunnskaper og trivsel. Elevundersøkelsen er et eksempel på dette, satt i gang av

Utdanningsdirektoratet og gjennomføres årlig i alle skoleslag. Elevundersøkelsen gir et godt bilde av hvordan elevene opplever læringsmiljøet på egen skole. Undersøkelsen i videregående skole kartlegger elevenes svar på trivsel, elevdemokrati, fysisk læringsmiljø, mobbing, motivasjon, faglig veiledning, medbestemmelse og karriereveiledning. Innflytelse er både en verdi i seg selv og et middel for å skape forbedringer. Begge disse egenskapene kan bidra til å fremme helse. Et sentralt kvalitetsmål er hvorvidt elevene opplever at de mestrer tilværelsen på skolen (Opseth 2008). Idealtypen Oscar illustrerer dette. Trygt miljø, trivsel og undervisning som er tilpasset den enkelte elev, er tydelige, viktige faktorer. På en slik måte kan det skapes støttende miljø, som absolutt er et helsefremmende tiltak. Da kan også personlige ferdigheter utvikles. Begge disse tiltakene er sentrale i helsefremmende arbeid. Forsøk viser at skoler som arbeider med systematisk oppfølging av elever som står i fare for å avbryte skolegangen, viser gode resultater (Kunnskapsdepartementet 2006). Elevene blir her sett, hørt og forstått. Dette er i samsvar med helsefremmende arbeid, der unge blir forstått med den form for hjelp og støtte som er nødvendig. Arbeidet baserer seg på en forståelse om at lediggang er det verste som unge mennesker opplever. Det er velkjent i dag at mange ungdommer verken spiser frokost eller har med seg matpakke. Forut før læring er det viktig å dekke grunnleggende behov. Elevene i utvalget har påpekt behovet for omsorg i forhold til hvilke type kontakt de oppnår med lærerne. Mat er også et grunnleggende behov. En av elevene forklarte at han ofte ikke kom tilbake til skolen når han gikk ut for å kjøpe seg noe å spise. Skoledagens lunch på APO holdt han på denne måten på skolen. Både internasjonal forskning og erfaringer fra Oslo-skolen viser at skolemat gir bedre læring og mer ro. Skolemåltidene bedrer elevenes konsentrasjon og evne til å ta imot kunnskap. Elever som tradisjonelt betegnes som svake, får størst utbytte (Fladberg 2006). Det er ikke tvil om at mangelfullt kosthold svekker konsentrasjonen og læringsevnen hos elevene. Den sosiale gevinsten av et felles morgenmåltid er også viktig. Skolefrokosten blir slik et godt samlingspunkt og en rolig start på skoledagen. Tradisjonen med felles måltider i familien er sterkt svekket i vår moderne tid. I en slik sammenheng kan skolefrokost ha en viktig betydning for mange elever. Det er denne betydningen som har satt skolefrokost på den politiske dagsorden i Norge.

8.4 Elevenes sosiale bakgrunn

Uttalelsene fra deltakerne i fokusgruppeintervjuet samsvarer sterkt med forskningsfunnene. Her poengteres betydningen av elevenes sosiale bakgrunn. Veronica representerer denne gruppa av frafallselever. Eksistensielle behov, som for eksempel familie og bolig, veier selvsagt tyngre enn skolegang. Rådgiver påpekte hvor vanskelig balansegangen kan være mellom det å forstå elevens vanskelige livssituasjon og det å stille krav og ansvarliggjøre ungdom i forhold til egen fremtid. Sosial og kulturell kapital kommer her igjen som en forklaring på frafall. Tilknytning til sosiale fellesskap og egne forutsetninger, som setter ungdom i stand til å handle, er viktige forutsetninger i skolesituasjonen. Sosial og kulturell kapital utvikles gjennom ungdommens erfaringer og opplevelser. Hvilke ressurser som ligger i elevens nettverk påvirker mestringsevnen, som er viktig i en vanskelig skolesituasjon. Når hjemmesituasjonen er vanskelig, påvirker dette skolesituasjonen, og mulighetene svekkes. Dette er en deterministisk forklaring, som elevene ikke selv kan forklare. I sitt valg om å slutte opplæringen har de andre begrunnelser som rasjonelle aktører. Variabler som faglige vansker, feilvalg og skolemiljø/trivsel, går igjen.

Elevuttalelser om at det er viktig at lærerne bryr seg om eleven som et helt menneske og ikke bare som elev, synliggjør et viktig behov. Lærerne på APO har nettopp denne forståelsen, og slik kan de lykkes i å hjelpe elever. Da kan skoledagen oppleves meningsfull og skolen bli en helsefremmende setting. Å vektlegge velvære, i hverdagsliv og sosiale fellesskap, er sentralt i helsefremmende arbeid (Hauge 2003). Lærerne på APO tenker i prinsippet kapasitetsbygging når de hjelper og viser vei også utenfor skolen. Dette er en form for kompetanseutvikling på vei til å bli voksen og selvstendig. En slik lærerpraksis er også i tråd med Læreplanverket for Kunnskapsløftet: å tilrettelegge opplæringen slik at elevene får utvikle seg som selvstendige individer. Mestringsevnen både innenfor og utenfor skolen, er kapasitetsbygging i et helsefremmende perspektiv. Den personlige og sosiale utviklingen de får her, kan ha like store konsekvenser for videre liv som hvordan de presterer i skolefagene.

8.5 Drøfting av idealtypene opp mot funnene i undersøkelsen

Idealtypenes funksjon er å få fram det sentrale ved komplekse saksforhold (Moe 1995). Dette lar seg gjøre ved å forstå den tenkning og de verdier som ligger til grunn for elevenes valg i å

avslutte opplæringen. Formålsrasjonell handling lar seg lettest vurdere i forhold til hva elevene faktisk gjør. Elevene i undersøkelsen oppgir alle forståelige og logiske grunner til å slutte på skolen. Resultatene fra fokusgruppeintervjuet støtter også tydelig opp om disse årsakene. Videregående opplæring innebærer et steg nærmere voksenlivet. Mer alvor og mer ansvar blir lagt på den enkelte elev. Større krav blir stilt om faglige prestasjoner. Det er ikke vanskelig å forstå elevens valg i å avslutte noe som oppleves mislykket. Følelsen av mislykkethet gjelder også det å oppleve å ha gjort et feilvalg, i tillegg til de faglige vanskene. Som lærere registrerer vi i økende grad ungdom som mangler oppfølging og omsorg hjemme. I tillegg til familien er skolen ofte den viktigste basen unge har. I større grad enn tidligere har ungdom behov for lærere de kan prate med og som er interessert i dem som mennesker. Dette uttrykker både elev- og lærerinformantene. Idealtypene synliggjør dette behovet for et godt forhold til læreren. Slik tydeliggjøres lærerrollen også i et omsorgsperspektiv.

Idealtypene viser at det ikke er en ensartet elevgruppe som starter en felles opplæring i videregående skole. De har ulike behov og ulik ballast med seg i skolesekken. Dette gjelder både faglige forutsetninger og hvilke sosial bakgrunn elevene har. Elevene opplever undervisningssituasjonen ulikt, avhengig av verdier og bakgrunn.

Ut i fra elevintervjuene oppfatter elevene seg selv som frie aktører og med egen fri vilje. I lærerens dialog og samhandling med eleven er dette også selvfølgelig. Men samtidig ser læreren og skolen også bakenforliggende faktorer som påvirker eleven i en valgssituasjon om å slutte eller fortsette.

8.6 Oppsummering

Sentralt i helsefremmende arbeid er å skape støttende miljøer for helse og utvikling. Elevene har i dette materialet satt fokus på områder som har betydning for en god skolesituasjon, og som kan gi dem mulighet til å ta sunne helsevalg. Elevene i dette utvalget har tydelig utpekt tre områder i videregående opplæring som har vært avgjørende for deres valg i å avslutte opplæringen. Feilvalg, faglige vansker og skolemiljø er sentrale faktorer i skolehverdagen som påvirker elevene i deres viktige og alvorlige valg i å slutte skolegangen. Disse funnene sammenfaller med sentral forskning på norsk skole og litteraturen er med og forklarer på ulike måter elevenes begrunnelser. I et helsefremmende perspektiv er det forståelig at elevene gjør som de gjør. Å skulle oppholde seg under forhold som gir mistriivsel og negative opplevelser kan øke risikoen for flere helseplager. Forskning viser at elever som trives dårlig på skolen i

gjennomsnitt rapporterer om mer kroppslige (hodepine, svimmelhet, mage- og ryggmerter, søvnproblemer) og psykiske plager (engstelighet, depresjon) enn andre barn (Aarø 1997). Sett på denne måten er det fornuftig og sunt å fjerne seg fra et slikt skolemiljø. Det er ikke lett for en ungdom å se konsekvensene på lengre sikt av ikke å fullføre utdanning. Jeg tenker her på hvilken stilling de får på arbeidsmarkedet og hvilke helserisiko de da kan utsette seg for.

Elevene har vist tre tydelige variabler. Sentrale faktorer som spiller inn i forhold til frafall er valg av yrkesfag eller studieforbereidende og bortvalg av videregående opplæring eller ikke å bestå etter tre år. Disse faktorene er igjen påvirket av de unges sosiale bakgrunn, deres skoleprestasjoner på tidligere nivåer, deres utdanningsambisjoner og deres tilpasning til skolen og dens verdier.

9. AVSLUTNING

Frafallproblematikken reiser store utfordringer for samfunnet generelt og utdanningssystemet spesielt. Emnet er stort og vidt og kan belyses fra ulike innfallsvinkler. Mitt ærend har vært å få tak i elevenes egne betraktninger og se hvordan dette sammenfaller med lærere som står tett på problematikken og dels egne erfaringer. Siden denne oppgaven har visse rammebetingelser som begrenser en mer fullstendig studie vil jeg peke på noen aspekter ved oppgaven som det hadde vært interessant å gå videre med. Det kunne for eksempel vært å gå dypere inn i metodiske problemstillinger som å problematisere det å studere i eget felt, fordeler og ulemper ved å stå så tett på problemstillingen. Siden jeg har arbeidet i videregående skole i så lang tid blir en sosialisert inn i den kulturen som skolen som organisasjon og samfunnsinstitusjon representerer. Står en utenfor vil en lettere kunne anvende andre perspektiver. Jeg håper likevel å ha vist en nødvendig distanse til temaet. I tillegg kunne jeg utdypet mer metodens vitenskapsteoretiske grunnlag med henblikk på sammenheng mellom kvalitative metoder og hermeneutikk/fenomenologi. Det teoretiske grunnlaget kunne en også ha gått dypere inn i, blant annet teori av psykologisk karakter. Dette kunne belyst nærmere problematikken elevene føler og opplever i en vanskelig skolesituasjon. Mestringsbegrepet og avmakt kunne vært satt inn i en slik sammenheng. Til tross disse innvendingene mener jeg å ha oppnådd det som var intensjonen med studien. Jeg synes jeg har lykket med å få fram frafallselevenenes beskrivelser og vurderinger om egen skolesituasjon.

9.2. Skoleveien videre

En utfordring vil fortsatt være å ha et skolesystem som gir elevene like muligheter for utdanning. Samtidig er det nødvendig å akseptere at det er forskjell på elever. Ikke alle har forutsetninger for å gjennomføre samme utdanningsløp. Dette betinger et nærmere samarbeid mellom ungdomsskolen og den videregående skole. I dag eksisterer ikke et slikt samarbeid. I tillegg må en vurdere hvorvidt næringslivet bør sterkere på banen og være en bidragsyter til at ungdom kan ha et alternativ til skolen. Det er dette frafallselevne selv uttrykker: de ønsker praktisk opplæring. Motivasjon og mestring er en vesentlig forutsetning for læring. Da kan det være bedre å få prøve seg i yrkeslivet og oppleve mestring og en meningsfull tilværelse. Eventuelt komme tilbake til skolebenken seinere som livslang læring. Dette er helsefremmende strategier. Utdanning og opplæring bidrar sterkt til å bestemme hvilke helsebelastende eller helsefremmende forhold personer utsettes for. I et helsefremmende perspektiv er det derfor viktig å legge til rette for at elevene lykkes på sin vei inn i yrkeslivet.

LITTERATURLISTE

- Arntzen, A. og B. Hauger (2003): Utfordringer i arbeid med barn og unge på skolen.
I Hauge, H.A. og M.B. Mittelmark (red): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Backe-Hansen, E. (2004): *Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår. Kunnskapsbidrag fra 36 studier av barnefattigdom.* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 12/2004
- Bachmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring.*
Høgskolen i Volda. Møreforskning i Volda. Forskningsrapport nr. 62
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf
Lesedato: 15.09.07
- Baklien, B, C.Bratt og N. Gotaas (2004): *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering.* NIBR-rapport 2004:19
- Barne- og Likestillingsdepartementet (2008): *Satsing på barn og ungdom. Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2008. Samlet oversikt.*
- Barstad, A. (2000): Hvem er de ensomme og isolerte? *Tidsskrift for Velferdsforskning.*
2/2000
- Baumann, Z. (2001): *Savnet fellesskap.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bratass, H.V. (2001): *Fokusgruppeintervju – en kvalitativ forskningsmetode.*
Sykepleien nr 14/2001
- Colbjørnsen, T. (1982): *Sysselsettingsproblemer. Påtvunget eller selvvalgt?*
Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, E. og I. Lødemel (2003): Tiltaksplan mot fattigdom – en vurdering. *Tidsskrift for*

Elstad, J.I. (2005): *Sosioøkonomiske ulikheter i helse. Teorier og forklaringer*. Shdir.

<http://www.shdir.no/gradienten/publikasjoner>

Lesedato: 15.03.08

Fladberg, K.L.(2006): *Lærer bedre på full mage*. I Dagsavisen 14.05.06

Garsjø, O. (2006): *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*.

Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Grøholt, E.K. og R. Nordhagen (2005): *Barns helse i Norden*. Folkehelseinstituttet.

Rapport 2005: 16

Grøgaard, J.B. (2006): *Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående. Et dokumentasjonsnotat*. Arbeidsnotat 19/2006. Oslo: NIFU STEP

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

Tano Aschehoug.

Grøgaard, J.B. og N.Sandberg (2002): Hvor hoppet prøvekaninene? De første Reform- 94 elevenes overgang til arbeid og utdanning. I Arnesen, C.Å. og N.Sandberg (red) (2002): *Utdanning og arbeidsmarked 2002*. Oslo: NIFU

Hansen, M.N. og F. Engelstad (2003): Samfunnsklasser og klasseteorier. I Frønes, I. og L. Kjølørød (red): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk

Hansen, M.N. og A. Mastekaasa (2003): Utdanning, ulikhet og forandring. I Frønes, I. og L. Kjølørød (red): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Hauge, H.A. (2003): Hvordan kan samfunnsvitenskap bidra til helsefremmende arbeid? I Hauge, H.A. og M.B. Mittelmark (red): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Heggen, K. (2007): Rammer for meistring. I Ekeland, T.J. og Heggen, K. (red): *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Heggen, K. og T. Øia (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering.* Oslo: Abstrakt forlag
- Helsedepartementet: Stortingsmelding nr. 16 (2002 – 2003): *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*
- Helse- og omsorgsdepartementet: Stortingsmelding nr. 20 (2006 – 2007): *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*
- Hernes, G. (1974): Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I NAVF (1974): *I forskningens lys.* Oslo: NAVF
- Kalleberg, R. (2005): I begynnelsen er spørsmålene – om fagenes vitenskapelige oppgaver. I Engelstad, F. mfl.: *Introduksjon til samfunnsfag.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kalleberg, R. (2005): Vitenskapsteori, forskningsopplegg og fagfellekontroll. I Engelstad, F. mfl.: *Introduksjon til samfunnsfag.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kalleberg, R. (1998): Forskningsopplegget og samfunnsvitenskapens dobbeltdialog. I Holter, H. og R. Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget
- Klepp, K.J. mfl. (1997): Ungdom, samfunn og helse. I Klepp, K.I. og L.E. Aarø (red): *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid.* Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007)

... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring

Kunnskapsdepartementet (2005): Kunnskapsløftet

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lai, L. (1999): *Dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget

Markussen, E, M.W. Frøseth og N.Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse*.

Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videre opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. NIFUSTEP, Rapport 13/2008

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

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

Oslo: Universitetsforlaget

Møen, A. (1997): Idealtyper. I O.Korsnes mfl. (red): *Sosiologisk leksikon*.

Oslo: Universitetsforlaget

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

Oslo: Universitetsforlaget

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

Parcel, G.S. mfl (2000): The School as a Setting for Health Promotion. I Poland, B. D mfl. (eds): *Setting for Health Promotion. Linking Theory and Practise*. Thousand Oaks: Sage Publications

Ruud, M. (2006): *Rett førstevalg*. I Utdanning nr.18/2006

Ruud, M. (2006): *Utdanning for sosial utjevning*. Intervju med Djupedal, Ø. i Utdanning nr. 9/2006.

Statistisk Sentralbyrå (2008): *Fakta om utdanning. Nøkkeltall fra 2006*

Sosial- og helsedirektoratet (2005): *Gradientutfordringen*

Støren, L.A., H. Helleland og J.B. Grøgaard (2007): *Og hvem stod igjen?* Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999 – 2001). Rapport 14/2007

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

Verdens helseorganisasjon (WHO) (1986): *Ottawa Charter for Health Promotion.*

I kompendium, Teori- og verdigrunnlaget i helsefremmende arbeid. Høgskolen i Vestfold, 2005

Aarø, L.E. (1997): *Skolen som ressurs eller risikofaktor?* I Klepp, K.J. og L.E. Aarø (red): *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid.* Oslo: Universitetsforlaget



Hans-Einar Hem
Avdeling for helsefag
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 08.05.2008

Vår ref: 18393 / 2 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.05.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18393	<i>Frajallslevers historier – en redegjørelse om egen skolegang</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans-Einar Hem</i>
Student	<i>Randi Christensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Randi Christensen, Rommiskogen 6, 0964 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrr.swarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

18393

Det tas høyde for at det kan fremkomme sensitive opplysninger om helseforhold i forbindelse med spørsmål knyttet til fravær, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 1. ledd (samtykke) og 9 a). Det innhentes samtykke fra foreldre/foresatte til at elevene kan delta i undersøkelsen.

Personvernombudet anbefaler at førstegangskontakten med elevene opprettes av lærer eller rektor ved den aktuelle skolen.

Personvernombudet at følgende tilføyes i informasjonsskrivet til elevene:

- at forsker taushetsplikt og at alle opplysninger behandles konfidensielt
- veileders navn og kontaktinformasjon

Personvernombudet ber om at følgende tilføyes i informasjonsskrivet til de foresatte:

- at alle data anonymiseres og lydopptakene slettes ved prosjektslutt høsten 2008
- at det er frivillig å delta
- at forsker har taushetsplikt og at alle opplysninger behandles konfidensielt
- veileders navn og kontaktinformasjon

Reviderte informasjonsskriv bes ettersendt før utvalget kontaktes.

Det forutsettes at lærere og rådgiver som intervjues får tilsvarende informasjon om prosjektet før de samtykker til deltakelse.

Prosjektslutt er angitt til høsten 2008, og personvernombudet har derfor registrert 31.12.2008 som dato for prosjektslutt. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger forligger i materialet. Lydopptakene slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vedlegg 2

Til rektor

10.01.08

SØKNAD OM INTERVJU AV ELEVER

I forbindelse med min masteroppgave i helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Vestfold ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse i løpet av våren blant elever på APO.

Temaet for masteroppgaven er frafall av elever i videregående skole. Jeg ønsker derfor å gjennomføre et gruppeintervju med 5 – 6 elever, der frafallselever får spørsmål om egen skolegang og egne erfaringer med opplæringen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, som vil bli lagret innelåst og slettes når oppgaven er godkjent.

Dette prosjektet skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, som er et personvernombud for forsknings- og studentprosjekter.

Hilsen

Randi Christensen

Vedlegg 3

INFORMASJON TIL ELEVER

I forbindelse med min masteroppgave på Høgskolen i Vestfold ønsker jeg å intervju elever som har avsluttet et opplæringstilbud i videregående skole. Jeg ønsker å høre fra elevene selv hvorfor de har sluttet og hvilke erfaringer de har fra opplæringen sin. Jeg er også ute etter forslag fra elever som kan gjøre skolen til et bedre sted å lære for flere elever. For eksempel hvordan kan opplæringstilbudet tilrettelegges for at flere skal fullføre og bestå?

Jeg håper du er villig til å delta i et intervju her på skolen. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra denne undersøkelsen uten å måtte begrunne dette. Under intervjuet kan du la være å svare på enkelte spørsmål dersom du ikke ønsker det. All data anonymiseres i oppgaven, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, som vil bli makulert når oppgaven min er godkjent (høsten 2008). Bare undertegnede vil bruke dette opptaket. Navnet ditt vil ikke bli opplyst.

Ved spørsmål – ta gjerne kontakt på
tlf xx xx xx xx

I tillegg kan min veileder på Høgskolen, Hans Einar Hem, også kontaktes for nærmere informasjon på tlf. 33 03 75 28.

2.05.08

Randi Christensen,
adr
adr

Vedlegg 4

Randi Christensen,
adr
adr

2.05.08

Til foresatte for elever i APO-klassen, 2007/2008

Jeg er student ved Høgskolen i Vestfold og er i gang med en masteroppgave i helsefremmende arbeid. Temaet for denne oppgaven er frafall av elever i videregående skole. I denne forbindelse ønsker jeg å intervjuere elever som nå går på APO. Jeg ønsker å høre fra elevene hvorfor de har sluttet og hvilke erfaringer de har fra opplæringen sin. Samtidig er jeg interessert i få forslag fra elever om hva de ønsker at skolen kan gjøre for at flere skal kunne fullføre og bestå.

Full anonymitet vil bli sikret. Alle data anonymiseres og lydopptakene slettes ved prosjektslutt høsten 2008. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger behandles konfidensielt. Det er frivillig å delta, og elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte begrunne dette.

Elevene kan også la være å svare på spørsmål i intervjuet.

Skolens rektor har godkjent søknaden om dette intervjuet.

Nærmere informasjon og spørsmål kan stilles på telefon til undertegnede:

Arbeid: xx xx xx xx

Privat: xx xx xx xx

Veileder på Høgskolen i Vestfold er Hans Einar Hem. Han kan kontaktes for ytterligere informasjon på tlf. 33 03 75 28.

Hilsen

Randi Christensen

Svarslipp.....

Som foresatte for.....

samtykker jeg i at intervjuet kan gjennomføres

Dato..... Foresattes navn.....

SAMTYKKEERKLÆRING

Temaet for intervjuet er hvorfor elever har sluttet opplæringen på videregående skole, og forslag til hva skolen kan gjøre for at flere skal kunne fullføre og bestå en videregående opplæring

Lydbåndopptaket vil bli slettet når oppgaven er godkjent (høsten 2008). All data blir anonymisert, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Navn på elever blir ikke oppgitt.

Jeg er villig til å delta i et intervju våren 2008.

Jeg kan når som helst trekke meg fra denne undersøkelsen uten å måtte begrunne dette.

Jeg kan la være å svare på enkelte spørsmål dersom jeg ikke ønsker det.

Dato..... Sted.....

Navn.....

Vedlegg 6

Temaer og spørsmål til ELEVINTERVJU:

- Elevens bakgrunn (kjønn, alder)
 - hvilke linje sluttet du på
 - hvilke resultater hadde du her
 - hvilke karakterer oppnådde du i 10.kl, evt hvilke fag bestod du ikke
 - bakgrunn for linjevalg
 - kom du inn på førstevalget ditt, evt 2. el. 3?
 - fravær på ungdomsskolen
 - fravær på vgs
 - hva kunne hindret deg i å være borte fra skolen
 - hvorfor sluttet du?
 - hva har vært vanskelig: fag – skolemiljø
 - fikk du veiledning av noen i denne situasjonen
 - hvem diskuterte du avgjørelsen om å slutte med (foreldre, lærere, rådgiver, venner, medelever)
 - hvilke tilbud fikk du ved bortvalget
 - hvilke tilbud kunne du tenke deg

- Motivasjon for utdanning

- Trivsel/skolemiljø
 - hva kan skolen gjøre for at elever skal kunne trives – hvilke tilbud er viktig å ha (kantine, frokostservering, leksehjelp, sosiale aktiviteter o.a.)
 - hvordan kan elevene påvirke skolemiljøet (klasseaktiviteter)

- Faglig arbeid/læring (arbeidsplaner, arbeidsmåter, læreplanmål, elevmedvirkning)

- Veiledning/rådgivning
 - hva kunne hindret deg i bortvalget
 - hva kunne vært gjort for å hindre deg i å slutte: (på skolen, lærerne, rådgiver)

- Generelt om tilbudet på APO
 - er du fornøyd
 - hva er bra
 - hva kunne vært annerledes

- Framtidsplanlegging/karriereveiledning
 - hva tenker du om fremtiden: ønsker for utdanning/jobb

Vedlegg 7

FOKUSGRUPPEINTERVJU

Følgende spørsmål ble stilt:

- Hva tror dere er årsaker til at elever faller fra den ordinære opplæringen?
- Synspunkter på elevenes svarkategorier:
 - Faglige vansker
 - Skolemiljø/trivsel
 - Feilvalg
- Hva kan gjøres for å forebygge frafall?
- Hva er bra med tilbudet på APO?
- Andre opplæringstilbud?
- Hvilke betydning har karriereveiledning/framtidsplanlegging?
- Hvordan kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?