

Mastergradsavhandling i Flerkulturelt forebyggende arbeid
med barn og unge, 2012

Hanna Andresen og Ruth-Marit Tangen

Frafall i videregående skole

En studie basert på elevtjenestens syn på frafall

Høgskolen i Telemark
Fakultet for Helse og sosialfag
Institutt for Sosialfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2012 Andresen, Hanna og Tangen, Ruth-Marit

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Frafall i videregående skole er en vår tids største skolepolitiske utfordringer. Foruten det samfunnsøkonomiske perspektivet, er det et alvor i at så mange som 1/3 ikke fullfører videregående skole. Med en så stor del av ungdomskullet på utsiden kan man se konturene av en fremtidig "underklasse", med de konsekvensene det vil kunne få. På kort sikt vil ungdom som faller ut av videregående skole risikere å bli marginalisert ved å ikke tilhøre det miljøet som "alle" er en del av. På lengre sikt risikerer man reduserte muligheter i arbeidslivet, dermed dårligere økonomiske forutsetninger og større statistisk sannsynlighet for å ende som trygdemottaker.

Frafall i videregående skole er satt på den politiske dagsorden og det er mye fokus på frafall og frafallstall i media også. Kunnskapsminister (Kristin Halvorsen) har uttalt at hun vil "snu hver stein" i både ungdomsskolen og videregående for å finne gode løsninger. Hun varsler også økt satsning på yrkesfaglig utdanning.

Oppgavens problemstilling som er todelt, lyder som følger:

1. Hva vet vi om frafall i videregående?
2. Hvordan forstår elevtjenesten frafall i skolen?

Den første delen av problemstillingen besvares gjennom en kunnskapsstatus, der vi ser på eksisterende forskning, hovedsakelig norsk litteratur.

Neste del besvares ved svarene vi har fått av informantene i undersøkelsen.

Dette er en kvalitativ studie, som tar utgangspunkt i intervjuer med representanter fra elevtjenesten fra videregående skoler fra Telemark og Vestfold. Vi har vært i kontakt med helsesøstre, rådgivere og representanter fra pp-tjenesten. Vi har valgt å henvende oss til disse profesjonene med bakgrunn i at vi tenkte at de ville sitte på unik erfaringsbasert kunnskap om frafallsutsatte elever. Da disse representantene er litt på utsiden av skolen og livet i klasserommet, men allikevel representerer skolens støttesystem, tenkte vi det ville bringe inn et interessant perspektiv å høre deres erfaringer.

Studiens resultater bekrefter mye av det tidligere forskning har vist. Tiltross for at likhetstanken ligger til grunn for norsk skole, så reproduseres sosial ulikhet. Dette får konsekvenser for individer i skolen, som ikke passer inn i skolen slik den er i dag.

Elevtjenesten ser tydelig at elever som har problemer *utenfor* skolen ikke kan skilles av med det livet eleven har *i* skolen. Slik vi tolker svarene, ser vi at skolen ikke opplever å ha plass til eller ressurser for alle som har ”rett” til å gå på skolen. Elevtjenesten ser tydelig at utfordringer eleven sliter med mange ganger kan tas hånd om innenfor skolen, nettopp fordi elevtjenesten er der, med sine tjenester og tilbud. En utfordring er imidlertid at hjelpetjenestene ofte er avhengig av å ønskes inn, enten av eleven selv, eller ressurspersoner rundt eleven, for eksempel læreren.

En annen utfordring er at tjenestene i skolen er personavhengig, og det finnes lite strukturelle føringer for hvordan en avdekker elever i risikozonen, og hvordan en følger opp elever og evaluerer tiltak som er iverksatt.

Representantene fra elevtjenesten vi har snakket med, representerer ulike profesjoner med ulikt ståsted. De har også ulike innfallsvinkler til hva som kan minske frafallstallene i norsk videregående skole. Men de to hovedinntrykkene vi sitter igjen med, er at det må jobbes mer med flere ting på en gang innenfor skolesystemet; skolens mandat kan ikke bare være opplæring, det må også være rom for å jobbe ”sidelengs”. Mange elever sliter med livet utenfor skolen, og også kanskje med å henge med faglig i skolen, og begge deler må de kunne få hjelp til å takle, skal de bli i skolen. Det andre inntrykket er at skolens innhold bør endres, og kanskje avteoretiseres i noen grad og innenfor noen linjer for å kunne favne alle de som har en lovfestet rett til å gå der.

Abstract

Upper secondary school dropouts pose one of the greatest challenges for educational policies in our time. Besides the socio-economic perspective, it is a serious matter when as many as 1/3 of the student population do not complete upper secondary school. With such a huge percentage of youth cohorts on the outside, one can see a future "sub-class" start to take shape, as well as the resulting consequences. In the short term, youth who drop out of secondary school risk being marginalised since they do not belong to the society that "everyone" is a part of. In the long run, one risks reduced opportunities in the work arena, thus leading to poorer economic conditions and a higher statistical probability of ending up on welfare.

Dropping out from upper secondary school has been addressed politically, and in the media as well there is a huge focus on dropping out and the drop out statistics. The Minister of Education and Research (Kristin Halvorsen) has stated that she will "leave no stone unturned" in finding suitable solutions at both lower secondary school and upper secondary school levels. She also foresees an increased focus on vocational education.

In the thesis, the twofold issue to be addressed is as follows:

1. What do we know about upper secondary school dropouts?
2. How do the student services view dropouts from school?

The first part of the issue is resolved through a status of knowledge, where we take into consideration existing research, these being Norwegian articles primarily.

The next part is addressed based on the responses we have received from sources during our research.

This is a qualitative study, that takes into account interviews with representatives from the student services in secondary schools in Telemark and Vestfold. We have contacted nurses, counselors and representatives from the Educational Psychological Service. The reason we have chosen to select these professions is because we believed that, based on their experiences, they possessed exclusive information about students who have dropped out. Since these representatives are not a part of a school and life in the class-room but still

represent the schools' support system, we thought that hearing their experiences would add an interesting perspective.

The results of the study confirm much that previous research has proved. Even though the concept of equality is the basis for schools in Norway, social differences occur. This leads to consequences for individuals at school, who do not fit into school as it is today.

The student services clearly see that the problems that the students face *outside* school cannot be isolated from the life that the student has *in* school. According to the responses, we construe that the school doesn't seem to have the place or the resources for everyone who is "entitled" to go to school. The student services clearly see that the challenges that the student struggle with many times can be addressed at school, precisely because the student services are present with their services and programs. An immediate challenge is that the support service is often dependent on being invited to step in, either by the student himself, or by resource persons surrounding the student, for e.g. the teacher.

Another challenge is that services in the school are dependent on the individual, and there are very few structural guidelines on how to pinpoint a student in the risk zone and on how to follow up with a student and evaluate the actions that have been implemented.

The student services representatives whom we have spoken to, represent different professions at various fixed locations. They also have different methods of approach as to what can reduce the drop out numbers in Norwegian secondary schools. But two of the main impressions that we are left with are, that there is more than one factor that needs to be worked on immediately within the school system itself; that the sole function of the school cannot just be to impart an education, there must also be room to work "laterally". Many students struggle with life outside school and perhaps also in keeping up with school academically, and they need to be able receive help to tackle both aspects if they are to stay in school. The other impression is that the schools' curriculum ought to be revised and be made more practical to a certain degree and within a certain framework in order to reach all those who possess the statutory right to attend it.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord.....	13
1 Innledning	15
1.1 Valg av tema og temaets aktualitet.....	15
1.2 Vårt utgangspunkt for valg av tema	16
1.3 Fra tema til problemstilling	17
1.4 Begrepsdefinisjoner	18
1.4.1 Frafall	18
1.4.2 Elevtjenesten	19
1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensninger	21
2 Videregående opplæring i historisk perspektiv	23
2.1 Det teoretiske utdanningsløpet fra 1930 til 1960.....	23
2.2 Den praktiske yrkesopplæringen fra 1930 til 1960	23
2.3 Det teoretiske utdanningsløpet fram mot reform -94	24
2.4 Den praktiske yrkesopplæringen fram mot reform -94	25
2.5 Videregående opplæring etter 1994.....	25
3 Hva vet vi om frafallet i videregående skole?	28
3.1 Frafallstall	35
3.2 Faktorer og strukturer i samfunnet som har betydning for frafallet.....	36
3.3 Likhetstanken i skolen.....	38
3.4 Faktorer i skolesystemet som kan påvirke frafall.....	39
3.4.1 Læringsarenaen	39
3.4.2 Lærerens rolle.....	41
3.4.3 Differensiering og tilpasset opplæring.....	41
3.5 Risikofaktorer på individnivå.....	43
3.5.1 Et produkt av sin tid?	44
3.5.2 Elevens perspektiv	46
4 Den teoretiske rammen for prosjektet.....	48

4.1 Ungdom og deres utfordringer	49
4.1.1 Kjønnforskjeller	50
4.1.2 Pubertet	51
4.1.3 Selvbilde	52
4.1.4 Sosiale relasjoner	54
4.1.5 Kognitiv utvikling	54
4.1.6 Internaliserende vansker	55
4.1.7 Angst	55
4.1.8 Depresjon og suicidalitet	56
4.1.9 Spiseproblemer blant ungdom	58
4.1.10 Eksternaliserende vansker	58
4.2 Elevens læringsmiljø	59
4.3 Selvoppfatning	62
4.3.1 Betydning av selvoppfatning	62
4.3.2 Ideell og reell selvoppfatning	64
4.3.3 Selvverd	64
4.3.4 Mestringserfaringer	65
4.4 Hva når selvoppfatningen er truet? Ulike reaksjonsformer	65
4.4.1 Svak innsats og liten involvering	65
4.4.2 Usynliggjøring	66
4.4.3 Sosial tilbaketrekking	66
4.4.4 Skulk	66
4.4.5 Bråk	67
4.4.6 Motivasjon	67
4.5 Marginalisering og stigmatisering	68
4.6 Anerkjennelse	69
4.7 Teoretiske elementer fra Bourdieu	70
4.8 Makt og maktreasjoner	72
4.8.1 Makt og viten	73
4.8.2 Makt som aktivitet	74
4.8.3 Maktens ikke-intensjonelle rasjonalitet	74
4.8.4 Makt som en produktiv kraft	74
4.8.5 Makt og vold	75
4.8.6 Maktens analyse	75
4.9 Makt og avmakt i pedagogiske relasjoner	75
4.10 Skolelivskvalitet	77
4.10.1 Tidsdimensjonen	78
4.10.2 Kontroll over egen skolegang – å være aktør eller ”brikke”	78
4.10.3 Relasjoner til andre	79
4.10.4 Arbeidsdimensjonen	79
4.11 Teorien om rasjonelle valg	80

4.11.1	Bytteteori.....	80
4.11.2	Grunnstrukturen i teorien om rasjonelle valg- rasjonell handling	82
5	Metode	84
5.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	84
5.2	Kunnskapsstatus	86
5.3	Kvalitativ metode.....	86
5.4	Utvalg.....	87
5.5	Intervjuguide.....	87
5.6	Prøveintervju.....	88
5.7	Gjennomføring av intervjuene.....	89
5.8	Vitenskapelig redelighet	89
5.8.1	Intersubjektivitet.....	89
5.8.2	Validitet.....	90
5.8.3	Reliabilitet	90
5.8.4	Forforståelse	91
5.9	Etiske betraktninger	91
5.10	Analyse.....	92
5.10.1	Drøfting av funn	93
5.10.2	Metodekritikk.....	93
6	Elevtjenesten og dets syn på frafall i videregående skole	95
6.1	Eleven.....	95
6.2	Kjennetegn på frafallselever	96
6.2.1	Fravær	96
6.2.2	Fagvansker	98
6.2.3	Sosial bakgrunn	100
6.2.4	Holdninger	103
6.2.5	Selvoppfatning og forventninger.....	105
6.2.6	Tidsdimensjon.....	107
6.2.7	”De som sliter”	108
6.2.8	Psykososiale vansker og psykiske lidelser	109
6.2.9	Diagnoser.....	110
6.3	Læringsarenaen hjemme og på skolen.....	111
6.3.1	Ting utenom skolen som påvirker skolehverdagen	111
6.3.2	Relasjoner til andre	112
6.3.3	Jevnaldrende venner	112
6.4	Livet i skolen	114
6.4.1	Klassemiljø.....	114
6.4.2	Læreren og lærerens rolle.....	114

6.4.3	Bli sett	117
6.4.4	Skolens og læreres holdninger	119
6.5	Rasjonelle valg?	122
6.6	Skolens innhold og arbeidsform	124
6.6.1	Faglige perspektiv	124
6.6.2	Tilpasset opplæring	126
6.6.3	Grunnkompetanse	127
6.6.4	Alternativ opplæring	128
6.7	Elevtjenesten	129
6.7.1	Organisering	130
6.7.2	Hjelpetiltak som presenteres: hva kan elevtjenesten tilby?	131
6.7.3	Samarbeid med andre "hjelpere"	133
6.8	Forebyggende tiltak i skolen	135
6.8.1	Veiledning og oppbakking av lærere	135
6.8.2	Skole-hjemsamarbeid	136
6.8.3	Karriereveiledning	137
6.8.4	Problemidentifisering	138
6.9	Evaluering av tiltak	140
6.9.1	Å komme inn tidlig nok	141
6.9.2	Å myndiggjøre eleven	142
6.9.3	Å nå ut til "målgruppen" med støttetjenestene	143
6.9.4	Tilgjengelighet	143
6.9.5	Samarbeid med hjemmet og eksterne instanser	144
6.10	Nye profesjoner i skolen?	145
6.11	Skolens kultur og innhold	147
6.11.1	Eleven- sin egen lykkes smed?	147
6.11.2	Skolehverdagen	148
6.11.3	En skolekultur i endring?	149
6.11.4	Kontroll over egen skolegang?	149
6.11.5	Læreplaner	150
6.12	Samfunn	151
6.13	Forventninger og språkets betydning	155
6.14	Ting trødd ned over hodet	156
7	Hva kan gjøres?	157
7.1	Hva kan gjøres i barnehagen?	158
7.2	Hva kan gjøres i grunnskolen?	158
7.3	Hva kan gjøres i forbindelse med overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?	160
7.4	Hva kan gjøres i videregående skole?	161
8	Konklusjon	163

8.1 Hva kjennetegner frafallseleven slik elevtjenesten ser det?	163
8.2 Hvilke faktorer i skolen medvirker til at noen faller ut, slik elevtjenesten ser det?	163
8.3 Hvilke faktorer mener elevtjenesten kan hindre frafall i skolen?	165
8.4 Hva gjør elevtjenesten for å minske frafall?.....	165
8.5 Hva mener elevtjenesten skolen generelt kan gjøre for å minske frafall	166
Referanser og litteraturliste	167
Oversikt over tabeller og figurer	173
Vedlegg	175

Forord

Dette prosjektet representerer siste del av studiet vi har brukt mye av tiden vår på de siste årene. Det er med ikke så lite stolthet vi setter et (foreløpig) punktum for vår utdanning ved Høgskolen i Telemark. Masterstudiet innenfor flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og ungdom har vært en krevende prosess, spesielt i perioder, og vi er glade for at vi ikke visste hva vi gikk til da vi startet. Nå som vi ser slutten på hele prosessen, ville vi ikke vært det foruten. Ikke bare har vi lært veldig mye om et felt vi ikke hadde noe kjennskap til fra før, vi har også lært oss selv bedre å kjenne, og vi er imponert over hva som finnes av krefter og innsatsvilje i et menneske, bare en vil nok!

Vi har trodd oss nesten ferdig med oppgaven opptil flere ganger, men har valgt å gå noen ekstra ”runder” for at resultatet skulle bli best mulig. Det har kostet underveis, men vi er stolte av at vi valgte å gjøre det!

Oppgaven omhandler frafall i videregående skole, et høyaktuelt tema både samfunnsmessig og politisk. Det gjør at vi stadig har kommet over oppslag og innslag i ulike medier, der frafall har blitt debattert og belyst fra ulike faglige ståsted. Også kunnskapsdepartementet, med ministeren i spissen har et stekt uttalt engasjement i frafallsproblematikken. Det har gjort prosessen enda mer interessant, nettopp fordi aktualiteten i tematikken har skapt engasjement hos oss også; noen innslag har gitt oss en ny ”driv”, eller vi kan ha fått en ny innfallsvinkel eller et nytt perspektiv på datamaterialet og teori vi har forholdt oss til.

Som sykepleiere med yrkesbakgrunn blant annet fra psykiatri, er det ikke til å komme utenom at fokus på mennesket som en helhet bestående av både en fysisk, psykisk, sosial og en åndelig del, der alle deler må ivaretas og verdsettes, preger vår tenkemåte også inn i denne oppgaven. Vi tror det er en styrke, og at det gir en interessant dimensjon til drøfting så vel som til valg av teori.

Vi vil takke veileder og kullansvarlig, samt alle informanter som på ulike måter har hjulpet oss med denne oppgaven. Veileder med innspill og tid, informantene med informasjon, data og egne erfaringer som ligger til grunn for hele oppgaven. Kullansvarlig har lest igjennom oppgaven og kommet med konkrete forbedringsforslag i en fase hvor vi trengte det. Det satte vi pris på!

Vi to har jobbet tett sammen i to år, og det er på sin plass å takke hverandre for utmerket samarbeid, for gjensidig inspirasjon og påskyndelse, for travle formiddager og sene kvelder,

for ideer og innspill, for drahjelp og motiverende samtaler, for deling av dype bekymringer til euforiske øyeblikk der brikker faller på plass. Det har vært en reise der vi har vært glade for å være to, både fordi man deler byrdene, men også gledene. Det har ikke manglet på utfordringer, noen ”selvforskyldte”, andre har kommet helt av seg selv. Vi har jobbet til forskjellige tider av døgnet, og uka, der den ene har jobbet faste dager, på dagtid, har den andre gått i turnus, hovedsakelig natt-turnus, med helgejobbing på toppen. De dagene vi har hatt fri samtidig, har vi brukt godt og effektivt!

I tillegg må vi nevne at vi har født hvert vårt barn i løpet av de siste åtte månedene; Willie og Nelly har beriket livet, og utfordret ”studenten” i oss. ”Bak hver mann med suksess står det en sterk kvinne”, har vi hørt. Vi har opplevd at det har stått noen ”bak” oss også: Til Simon og Stig: takk for at dere har vært sterke og myke menn, for at dere har tatt ”støyten” i travle perioder, for at dere er fantastiske fedre for de barna vi har, så tilgir vi gjerne at tøyvasken ble litt i meste laget! Til barna våre: Annika, Pelle, Marius og Willie, Ulrikke, Peter, Sofie, Boje og Nelly, nå skal det bli ferske boller igjen!

Vi lover at vi aldri skal finne på noe tilsvarende igjen (i alle fall ikke i år!)

7. Mai 2012

Hanna Andresen og Marit Tangen

1 Innledning

1.1 Valg av tema og temaets aktualitet

De to siste store utdanningsreformene, Reform-94 og Kunnskapsløftet -06, har betydd mye for utviklingen i den videregående skolen. Bakgrunnen for reform -94 var at det var en uoversiktlig og overlappende tilbudsstruktur i den videregående skolen. Det var flere spesialiseringer, derfor var det flere som beveget seg på tvers i utdannelsesforløpet. I dagens system er det mulig å endre retning uten nødvendigvis å begynne på nytt grunnkurs. Fordi grunnkursene etter reform -94 ble mer generalisert (antall grunnkurs ble redusert fra 109 til 13 i 1994), ble det mulig å ombestemme seg uten å måtte begynne på nytt grunnkurs, dersom man valgte innenfor samme ”gren” (Markussen, 2009). Man kan tenke at det å skulle begynne ”helt fra start” etter et eventuelt feilvalg ville påvirke motivasjonen til å begynne på nytt, og å fullføre et nytt utdanningsløp. I kullet som avsluttet grunnskolen i 1993 begynte 95,9 % rett i videregående opplæring (Falch & Nyhus, 2009). Av disse fullførte under halvparten skolegangen frem til studiekompetanse eller yrkeskompetanse (Markussen, 2009). I perioden 1994 til 2003 var det mellom 96 og 97 % som begynte direkte i videregående opplæring etter å ha sluttet på ungdomskolen (Falch & Nyhus, 2009). I dag begynner 99 % av elevene fra grunnskolen på videregående skole (NOU 2009 18).

I tillegg til at reform -94 var en rettighetsreform, var det også en innholdsreform, blant annet med krav om at elevene skulle få større ansvar for sin læreprosess. Ansvar for egen læring ble begrunnet med at samfunnslivet verdsetter kreative, deltagende og ansvarlige medarbeidere. Medvirkning og ansvar skulle gi mer læring og være med på å utvikle demokrati i praksis (NOU 2009 18). Dette perspektivet og det at elevgrupper som tidligere ikke tok utdanning utover grunnskolen begynte i videregående skole, medførte at det også ble stilt nye krav til lærerrollen.

En av reformens intensjoner var å endre det pedagogiske opplegget i skolen, fra å være en ”lærebokstyrt undervisning” over til en opplæring der elevene selv skulle definere sine mål, og arbeide for å nå disse. I rapporten Rett til læring (NOU 2009 18), kommer det frem at lærere i liten grad har tatt nye arbeidsmåter i bruk, selv om reformen forutsatte dette. Dale og Wærness (2003) skriver at det kan skyldes blant annet varierende motivasjon, og en negativ vurdering læreplanverket blant mellom 20 og 30 % av lærerne som deltok i prosjektet. Departementet mener at man her kan se konturene av holdninger i lærergruppen som er

vanskelig å endre, tross reformens intensjoner. Dale og Wærness (2003) hevder at 90 % av de spurte lærerne mente at forventningene som ligger i reformen ikke var i samsvar med den tid og ressurser som de hadde til rådighet.

Kunnskapsløftet er for videregående skole på mange måter også en strukturreform. Det ble gjennomført en forenkling av tilbudsstrukturene. Det ble større mulighet til fordypning og kravene til å oppnå studiekompetanse ble skjerpet. Det ble også forandringer i forbindelse med læreplaner og eksamen, for eksempel avsluttes fellesfagene med eksamen etter 1.skoleår (vg1) (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008).

Det har vært mye fokus på frafall i videregående skole den siste tiden. Frafallet i videregående skole har vært stabilt siden midten av 1990-årene (NOU 2009 18). Det er ca. 1/3 av elevene i videregående skole som faller ut (Hernes, 2010). Frafall er en av de faktorene som skaper mest sosial ulikhet i vårt samfunn (Solhjell, 2009). Sannsynligheten for å være arbeidsledig, uføretrygdet, fengslet eller motta sosialhjelp er større for de som ikke har fullført videregående skole enn for de som fullfører (Kunnskapsdepartementet, 2010). De personlige omkostningene kan altså bli meget høye, og samfunnskostnadene er også sannsynligvis svært høye. En regner med at hvis andelen som fullfører er 70 %, og øker til 80 % kan den samfunnsmessige gevinsten være på 5,4 milliarder kroner for hvert kull (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det betyr at å øke fullføringsandelen er et viktig satsningsområde både når det gjelder den enkelte elev og for samfunnet som helhet.

1.2 Vårt utgangspunkt for valg av tema

Som deltakere i samfunnets ulike systemer, og som observatører til de samme systemene har vi merket oss hvilken oppmerksomhet frafall i videregående skole har fått i media, men også fra politisk hold. Som sykepleiere med erfaring fra psykiatrien har vi møtt ungdom som av ulike grunner har falt ut av skolen. Noen av disse har falt ut av skolen på grunn av sin psykiske lidelse, men vi kan ikke utelukke at vi også har møtt pasienter der det å mislykkes i skolen kan være et av flere nederlag som har ført til redusert psykisk helse. Det å tilhøre en marginalisert gruppe fremmer heller ikke god helse. Både det å ha en psykisk lidelse og det å falle ut av skolesystemet, kan gjøre at en opplever seg marginalisert og dermed på utsiden av samfunnet. Vi har sett at skolen og andre støttesystemer (som NAV) kan bidra til at

utfordringer noen unge har, blir større ved at systemene kan opptre, eller oppfattes som lite fleksible i forhold til dem som trenger ekstra tilrettelegging for å klare skolen. Vi ser at endringer på systemnivå kan få både positive og negative konsekvenser for individet. Ved å studere eventuelle svakheter ved systemet vil vi kanskje bli i stand til å bidra til at flere gjennomfører videregående skole. Dette vil få samfunnsøkonomiske konsekvenser, men av umiddelbart størst interesse for oss; det vil ha positive konsekvenser for individet. Gjennom yrket vårt har vi sett mange eksempler på hvor stor betydning det har for det enkelte individ som får hjelp. Frafallstallene handler, slik vi ser det, også om enkeltskjebner, der det sannsynligvis også må individuelle løsninger, altså tilpasset opplæring til i skolen for å lykkes.

1.3 Fra tema til problemstilling

Som nevnt tidligere, er temaet frafall i videregående skole høyst aktuelt. Det er mange som mener noe om hvordan frafallet kan reduseres, både fagfolk og politikere. Det er et viktig politisk satsingsområde og stadig høyt oppe på den politiske dagsorden. Ved å velge å undersøke elevtjenestens perspektiv, håper vi at vi kan avdekke svakheter som skolen selv kan gjøre noe med, evt. søke assistanse for å gjøre noe med, også utover det som har med økonomi og tid å gjøre. Samtidig håper vi å få fram sterke og funksjonelle sider ved skolen i forhold til å fremme elevenes utvikling og kvalifisering, slik at disse positive forholdene kan utvides og videreutvikles. Det kan være med på å åpne for nye perspektiv og kanskje nye innfallsvinkler i praksis som kan gjøre det lettere for en del elever å fullføre, og for lærerne å sikre at kvalifikasjonskravene blir bedre ivaretatt overfor samfunnet. Ved å forholde oss til de som jobber i elevtjenesten som består av representanter fra helsetjeneste, rådgivningstjeneste og pp- tjeneste (jf. 1.4.2 Elevtjenesten), regnet vi med at vi ville finne konkrete handlingsmåter og prosedyrer som gikk direkte inn i frafallsproblematikken.

Oppgaven er strukturert ut fra to problemstillinger:

1. Hva vet vi om frafall i videregående? – En kunnskapsstatus
2. Hvordan forstår elevtjenesten frafall i skolen?

Det første spørsmålet vil bli belyst ut fra tidligere forskning og aktuell teori, Som nevnt i innledningen, vil ivareta både det individsentrerte og det systemorienterte perspektiv slik de fremkommer i litteraturen på dette feltet.

Denne andre problemstillingen vil belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner frafallseleven slik elevtjenesten ser det?
- Hvilke faktorer i skolen medvirker til at noen faller ut, slik elevtjenesten ser det?
- Hvilke faktorer mener elevtjenesten kan hindre frafall i skolen?
- Hva gjør elevtjenesten for å minske frafall?
- Hva mener elevtjenesten skolen generelt kan gjøre for å minske frafall?

Grunnlaget for å besvare dette, er svarene informantene gir oss (jf. intervjuguide, vedlegg 2) og det teoretiske grunnlaget og vår analyse av dette.

1.4 Begrepsdefinisjoner

1.4.1 Frafall

I litteraturen brukes begrep som bortvalg, frafall og drop-out. Markussen et al. (2008) skriver i Bortvalg og kompetanse:

Flere begreper bør brukes, avhengig av situasjonen. For sitt formål vil bortvalg være riktig, i andre sammenhenger bør vi heller snakke om push-out, pull-out eller ease-out. Og kanskje det til og med hender at noen bare dropper ut eller faller fra? (s. 37)

Vi har valgt å bruke begrepet frafall, uten at vi oppfatter det som om ungdom viljeløst faller ut av utdanningsløpet. Siden vi har valgt å snakke med elevtjenesten i videregående skole, vil fokuset være på de elevene som begynner, men slutter, eller fullfører uten å bestå i ett eller flere fag.” I Norge defineres det som frafall når man fem år etter å ha begynt, har gått mindre enn tre år og ikke lenger er i videregående.” (Markussen, 2011, s.2)

De elevene som slutter eller fullfører uten å bestå i alle fag, får et kompetansebevis på oppnådd kompetanse. Kompetansebeviset er en dokumentasjon for de moduler og fag det er gitt eksamens- og eller standpunkt karakterer i, i følge forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-3). Dette kalles grunnkompetanse. Elever med grunnkompetanse eller kompetanse på lavere nivå, kan deles i to grupper. Den ene er de elevene som har gjennomført hele løpet uten å bestå i alle fag, og den andre gruppen er de som har sluttet videregående opplæring før de blir ferdige. Begge grupper får kompetansebevis.

Ikke alle som slutter før de tre første årene har gått, avslutter for alltid. Noen tar seg et friår for så å vende tilbake og fullføre den videregående skolegangen. Disse elevene oppfatter ikke vi i denne oppgaven som falt ut av skolen. De som har falt ut i vår sammenheng er de som har sluttet eller ikke bestått innenfor de fem årene en har *rett til* videregående opplæring.

Vi har ikke tatt opp forhold knyttet til lærlingtiden eller fagprøven.

1.4.2 Elevtjenesten

I opplæringsloven (1998) blir det blant annet beskrevet rettigheter til visse tjenester elever i videregående opplæring har. Noen av disse tjenestene har ved flere skoler blitt organisert under avdelingen Elevtjenester, med en egen leder for avdelingen. Det ligger ikke tydelige føringer for hvordan disse hjelpetjenestene for elevene skal organiseres, men kravet om at tilbudet skal finnes ved skolene er hjemlet i denne loven. Derfor kan det være noen ulikheter fra skole til skole, men tjenestene skal være representert. Vi har gått inn i disse tjenestene for å se på hva som er den enkelte tjenestes oppgave, sett fra tjenestepersonalets side.

Rådgivningstjenesten

”Alle elever har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og om sosiale spørsmål” (Opplæringsloven, 1998, § 9-2).

Rådgiverens hovedoppgave er å gi elever rettleiding og råd, blant annet i forbindelse med valg av studieretning, linje og valgfag, gi eller formidle yrkesorientering og individuell rådgivning i yrkesvalgspørsmål.

Rådgiveren skal søke å hjelpe elever som måtte ha personlige og sosiale vansker som har betydning for skolearbeidet (NOU 2009 18, 8.3.1).

Rådgivningstjenesten skal gi både karriereveiledning og sosialrådgivning. Dette er to oppgaver som krever kompetanse på ulike områder. NOU (2009 18), viser at det ikke er fastsatt om dette skal utføres av samme person. Det er heller ikke fastsatt hvilken kompetanse en ønsker at rådgivere skal ha; det brukes ofte lærere, og slik det kommer frem av kan rådgivere ha en undervisningsoppgave ved siden av (NOU 2009 18).

Pp-tjenesten

Hver kommune og fylkeskommune skal ha pp-tjeneste, men den kan organiseres sammen med andre kommuner eller fylkeskommuner. Elevene har også krav på en sakkyndig vurdering før eventuelt vedtak om spesialundervisning. Da kartlegges det hvilke behov eleven har og fastsettes hvilket opplæringstilbud som skal gis (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). Det skal da lages en individuell opplæringsplan (IOP). Det stilles heller ikke her statlige krav til organisering, bemanning eller formalkompetanse, men det påpekes at det er god kompetanse innenfor denne tjenesten (NOU 2009 18).

Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. Pp-tjenesten har dermed både systemrettede og individrettede oppgaver. Departementet vil likevel presisere at det må være balanse mellom arbeidet med sakkunnig vurdering og andre meir systemretta og førebyggjande oppgåver (NOU 2009 18, 8.1.1).

Skolehelsetjenesten

Denne tjenesten ligger under ansvarsområdet til helsedepartementet. Kommunen skal tilby skolehelsetjeneste til barn og unge, opptil 20 år. Deres oppgave er blant annet å skape et godt oppvekstmiljø og godt psykososialt og fysisk arbeidsmiljø i skolen. Tjenesten skal primært være lagt til den enkelte skolen, men i noen tilfeller kan den, hvis en har tungtveiende grunner, organiseres utenfor skolen, i følge forskrift til Opplæringsloven (2003, § 2.1).

Det påpekes i NOU (2009 18, 10.1.1) at ikke alle skoler har en slik tjeneste til tross for at det er lovpålagt. Årsakene kan være: ”... kapasitetsproblemer, økonomiske forhold og at helsestasjon for ungdom dekker tilbudet.”

Skolehelsetjenestens formål er:

(...) å arbeide for å fremme elevens totale helse, forebygge sykdom og skade, samt fremme gode sosiale og miljømessige forhold. Tjenesten skal, i samarbeid med hjem, skole og det øvrige hjelpeapparat, skape en helsefremmende skole gjennom å tilrettelegge for et godt lærings- og arbeidsmiljø når det gjelder helse, trivsel og sikkerhet. Tjenesten skal arbeide for å identifisere og bidra til å løse de helsemessige problemer som knytter seg spesielt til skoleelevers situasjon. (NOU 2009 18, 10.1.1)

Oppfølgingstjenesten

Denne tjenesten er hjemlet i Opplæringsloven (1998 § 3-6). Den er rettet mot ungdom som ikke er under opplæring eller i arbeid frem til fylte 21 år, med tanke på at all ungdom skal være sysselsatt. Fylkeskommunen er forpliktet til å ha en slik tjeneste. Denne tjenesten skal også ivareta elever som har sluttet videregående skole.

1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensninger

Oppgavens problemstilling er som vi allerede har redegjort for, todelt. Disse delene er ikke likestilte i størrelse og omfang. Del 2, som er empiridelen er betydelig større enn del 1, som er en kunnskapsstatus. Vi har valgt i hovedsak å avgrense oss til norsk forskning og litteratur, da vi tenker at det er dekkende for vårt fokus; hvordan frafall opptrer innenfor og i forhold til skolesystemet vårt samfunn.

Vi har viet liten plass til presentasjon og drøfting av pedagogiske teorier om læring. Det kunne vært interessant å se på hvordan ulike metoder og teoretiske prinsipper den enkelte læreren legger til grunn for sin undervisning påvirker elevenes opplevelse av videregående opplæring og motivasjon og ferdigheter til å fullføre. Men da vi ser frafall i elevtjenestens perspektiv fant vi ikke grunnlag for å utdype dette i denne sammenheng.

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler.

Det første kapitlet er innledning, der vi kommer inn på oppgavens tema og dets aktualitet, introduserer problemstillingene, og der begreper knyttet til problemstillingen blir presentert og definert. Vi redegjør også kort for studiens hensikt, oppbygning og avgrensning.

Historiske linjer kommer frem i kapittel 2, der vi gir et riss av utviklingen av skolen generelt og videregående spesielt fra 1930-årene og frem til i dag.

Faglig ramme og tidligere forskning som ligger til grunn for vår oppsummering av kunnskapsstatus, og som også brukes i drøftingen, finnes i kapittel 3.

Det fjerde kapitlet er relativt omfattende. Her presenterer vi det teoretiske grunnlaget oppgaven bygger på og som vi i tillegg til kunnskapsstatusen benytter oss av i analysen av

den innsamlede informasjonen. Temaer som inngår i dette teorigrunnlaget er ungdom, hvem de er og hvilke utfordringer de møter. Sentrale prosessbegreper er: sosialt samspill og selvoppfatning, normalitet, marginalisering og stigmatisering. Maktbegrepet blir belyst fra flere perspektiver, samt at elevens skolelivskvalitet og mulighet for å kunne ta rasjonelle valg blir diskutert. Her kommer også anerkjennelse inn som et viktig begrep.

I kapittel 5 er valg av metode gjort rede for, samt gjennomføringen av prosjektet.

Det 6. kapitlet presenterer funn fra vårt datamateriale samt drøfting av disse funnene.

I kapittel 7 kommenterer vi ulike tiltak som kan være veien videre i arbeidet mot frafall.

Kapittel 8 består av oppsummering av funn og konklusjon på oppgaven.

2 Videregående opplæring i historisk perspektiv

For å forstå skolens utvikling og de krav og forventninger som vi har til skolen i dag mener vi det er viktig å gå tilbake i historien. Vi har avgrenset dette til utviklingen fra 1930, og utviklingen til den videregående opplæringen som vi har i dag. Før 1930 var videregående opplæring forbeholdt noen få, mens reformene fra 1930 gjorde denne opplæringen mer tilgjengelig for allmennheten.

Grunnen til at vi har valgt å skrive om den historiske utviklingen av skolen som en institusjon i samfunnet, er at det har nytteverdi for bedre å belyse prosessene som har ført oss frem til den skolen vi kjenner i dag. For å forstå vår samtid er det nødvendig å kjenne til vår fortid. Ved å forsøke å forstå hvordan og hvorfor man er kommet dit man er kommet, er det lettere å se perspektiver i det en driver med. Ved å bekjenne at siste ord ikke er sagt eller at fasiten heller ikke lages i vår tid, kun, vil man kanskje unngå å moralisere over det som har vært.

2.1 Det teoretiske utdanningsløpet fra 1930 til 1960

I løpet av 1930-tallet kom ny lovgivning både for grunnskole og videregående opplæring, og i 1935 ble det åpnet for tolvårig sammenhengende skoleløp som førte frem til eksamen artium, gjennom innføring av rammelov om den høgre allmennskolen. De som ikke skulle ha artium kunne gå realskole etter fullført sjuårig skole. Etter to eller tre år, var overgang til gymnas en mulighet (Sandberg & Høst, 2009).

2.2 Den praktiske yrkesopplæringen fra 1930 til 1960

Etter at Arbeiderpartiet bekreftet og befestet sin maktposisjon midt på 1930-tallet, ble det en radikal endring i synet på hvordan staten skulle stille seg i forhold til organisering av yrkessystemet. Både utbygging og institusjonalisering av yrkesskolen ble prioritert. En ny lov ble forberedt, og behandlet i 1940, men på grunn av krigen, trådte den ikke i kraft før i 1945. Den nye loven omfattet både forskoler og skoler for lærlinger. Men det var fortsatt bare

opplæring til håndverk og industri loven gjaldt for. Dermed var store yrkesgrupper innenfor handel - og kontor, fiskeri, jordbruk, skogbruk, sjøfart, og innenfor jentedominerte næringer, som husstell og husflid, satt utenfor systemet. Arbeiderpartiet var opptatt av at det måtte være fullverdige yrkesretta utdanningsmuligheter som alternativer til allmennfaglig teoretisk videregående skole, som framhaldsskoler, yrkesskoler og folkehøgskoler. Da det mot slutten av 1940- tallet var mer enn et dobbelt antall artiumskandidater i forhold til ti år før, vakte dette bekymring både blant politikere og innenfor industri og håndverksfag. De mente at ungdom i større grad måtte kanaliseres inn mot yrkesutdanningene. Og yrkesskolene vokste ganske raskt ut fra økende elevetterspørsel utover 1950-tallet, men antall lærlingplasser vokste svært langsomt, noe som skapte et misforhold.

På slutten av 1950-tallet var det fremdeles heterogent og på mange måter uryddig system av utdanninger på videregående nivå. Ulikheter gjaldt overgangsmuligheter, opptaksregler, pensum og varighet. Forskjellene var ikke bare store mellom de ulike yrkesretningene, men også internt innenfor samme fagutdanning.

Lærlingordningen ble lagt under en egen lov i 1950, og dermed ble yrkesopplæringen splittet i to. En av grunnene til det kan være arbeidslivets ønske om å beholde kontrollen over ordningen (Sandberg & Høst, 2009).

2.3 Det teoretiske utdanningsløpet fram mot reform -94

Videregående opplæring hadde vært relativ uforandret siden gjenreisingen etter krigen. Fordi det ble innført 9-årig grunnskole for alle i løpet av 1960-tallet, var utgangspunktet likt dersom de skulle søke seg videre i utdanningssystemet; et nytt trinn i utviklingen av enhetsskolen. Spørsmålet nå var hvor langt enhetstanken skulle strekke seg; hvor langt skulle integrering mellom gymnas og yrkesutdanninger gå? Uenigheten var stor, med AUF på den ene siden, som foreslo en 12-årig enhetsskole for alle, og at lærlingordningen burde nedlegges fordi den bidro til å opprettholde sosial ulikhet, og Høyre, som på sin side forsvarte gymnaset som eliteinstitusjon. Det de kunne enes om, var at utdanning var veien å gå for å oppnå økonomisk vekst og sosial utjevning. Alle, uavhengig av sosial bakgrunn, skulle få like muligheter til videregående opplæring, innenfor enhetsskolens fellesskap. Dette var Skolekomiteens utgangspunkt. Den ble opprettet i 1965, og skulle se alle skoleslag på videregående nivå i sammenheng, både allmennfaglige og yrkesfaglige (Sandberg & Høst, 2009).

2.4 Den praktiske yrkesopplæringen fram mot reform - 94

1960-tallet representerte et absolutt lavmål for lærlingordningen, hvis vi ser bort fra 1800-tallet, da forbudet mot laug eksisterte. Steen-komiteen var ganske enstemmige i at allmennfag hadde større potensial enn yrkesfagene, og grunnene til det var mange og sammensatte. Sen industrialisering, lav status i nasjonsbyggingen på 1800-tallet, der embetsstanden ble verdsatt og synliggjort som viktige i statsapparatet, var grunner som ble trukket frem. I tillegg hadde ikke formell utdanning vært noen sikker vei til ansettelse og opprykk i industrien, samt at vi i Norge hadde produksjon på et relativt lavt teknologisk nivå, noe som igjen krevde liten eller ingen fagutdanning. Komiteen foreslo å integrere de yrkesfaglige utdanningene i en felles videregående skole sammen med gymnaset, da med et obligatorisk innslag av allmennfag.

I 1974 fikk vi ny felles lov om videregående opplæring, på mange måter et kompromiss mellom de to sidene i debatten. Spørsmålet om studiekompetanse for alle, enten man hadde allmennfaglig eller yrkesfaglig videregående utdanning, ble bestemt utsatt. Man gikk for en modell der det var såkalte kombinerte toårige grunnkurs. Disse gav både yrkesfaglig og allmennfaglig utdanning. Etter grunnkurs kunne man bygge på enten til yrkeskompetanse, eller studiekompetanse dersom man skulle ta høyere utdanning. Innholdsmessig nærmet ikke de to utdanningsretningene seg vesentlig. Selv om de ble integrert i en og samme skole, sto de gamle skillene omtrent som før. Lærlingordningen ble ikke berørt av integrasjonsprosessen. Den foresatte som før – på utsiden av den videregående skolen (Sandberg & Høst, 2009).

2.5 Videregående opplæring etter 1994

Da lov om videregående opplæring kom i 1974, var lovens intensjon å sikre alle lik rett til utdanning, samt god geografisk spredning av skoletilbudet. I 1976 begynte 60 prosent av alle 16-åringer direkte på videregående skole, mens det allerede i 1984 var 84 prosent av årskullet som startet i videregående opplæring. Fra 1980 opplevde de videregående skolene økt tilstrømning også av eldre ungdom. Dette hang sammen med strukturelle og konjunkturrelle endringer i arbeidsmarkedet, der man opplevde at sysselsetning, spesielt i industrien, stagnerte og gikk tilbake. Disse eldre elevene kunne sanke tilleggspoeng ut fra alder og arbeidslivserfaring, og til en viss grad ble unge søkere utkonkurrert, selv om man også la karakterer til grunn. Dette gjaldt spesielt de videregående kursene på yrkesfag hvor

elevplassantallet var lavest. Gjennomsnittsalderen blant elevene ble relativt høy. Samtidig var strukturen i videregående skole, der man hadde 109 grunnkurs å velge i, med mange muligheter til å krysse over i et annet fag underveis, egnet til heller å stagnere enn stimulere gjennomstrømningen i den videregående skolen (Sandberg & Høst, 2009).

Gjennom reform 94 ble all ungdom i alderen 16-19 år gitt en lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Denne opplæringen skulle enten føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller såkalt kompetanse på lavere nivå. Dette snudde bildet i forhold til fordeling av utdanningsressurser; i 1991 var 40 prosent av elevene i videregående opplæring over 19 år, men ved å innføre utdanningsrett for de mellom 16 og 19 år, slo staten fast at videregående utdanning først og fremst skulle være for elever som kom rett fra grunnskolen. Dette ble begrunnet med at dette var nødvendig for fremtidig deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv. Antall grunnkurs ble redusert fra 109 til 13, og fagspesialiseringen ble dermed forskjøvet til det andre året i videregående opplæring. Et sentralt grep i reformen var større tilføring av teoretiske allmennfag i yrkesopplæringen, begge de første årene, noe som gjorde muligheten til overgang fra yrkesfag til allmennfag mulig uten at tidsløpet ble forlenget (Sandberg & Høst, 2009).

Reform 94 hadde også som mål å integrere lærlingordningen som en del av fagopplæringen i den videregående skolen. Tanken var at elevene kunne bruke to år på grunnopplæringen i skolen, og deretter ha to nye år i opplæring i arbeidslivet. En fylkeskommunal formidlingsordning skulle bidra til at elever i yrkesfaglig utdanning fikk lærlingkontrakt med en bedrift direkte etter fullført opplæring i skolen. Fylkeskommunen skulle ha plikt til å gi et skoletilbud til de elevene som ikke fikk læreplass, som skulle ende med mulighet til å ta fagbrev på lik linje som i en bedrift (Sandberg & Høst, 2009).

Kunnskapsløftet kom i 2006, og var en reform av hele den 13-årige grunnopplæringen (10-årig grunnskole ble innført i 1997). Denne reformen begrunnes med bekymring over læringsutbyttet elevene har i skolen. Nasjonale tester har vist at norske elever kommer dårlig ut i forhold til land vi kan sammenligne oss med. Det generelle kunnskapsnivået er for lavt i grunnleggende fag som matematikk og norsk. Basiskompetansen må økes i enkelte fag, noe som er noe av kunnskapsløftets intensjon. Et annet sentralt argument for reformen er den store frafallsprosenten, eller bortvalget i den videregående skolen. Dette er to ting som også kan ha en sammenheng. Mer tilpasset opplæring i form av at skolen kan tilpasses den enkelte elev, men også at den enkelte kan tilpasse seg arbeidslivet og kunnskapssamfunnet i noen grad (Sandberg & Høst, 2009).

Kunnskapsløftet rasjonaliserte strukturen i videregående skole, ved å redusere antall vg2-kurs. Dette gjør utdanningen bredere, og det gjør det enklere for alle fylker å ha et fullverdig utdanningstilbud. Dette vil igjen øke lærebedriftenes rekrutteringsgrunnlag. Det gir også eleven enda større muligheter til valg av retning. Motargumentene er at den teoretiske delen av utdanningen blir enda større, noe som kan føre til økt frafall eller bortvalg. Også at den fagspesifikke delen av utdanningen skal bli for svak, er et argument. I 2003 vedtok Stortinget en ny bestemmelse i Opplæringsloven som åpnet for mulighet for å komme tidligere ut i lære i bedrift. Tidligere måtte en sakkyndig uttalelse fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, heretter kalt pp-tjenesten, ligge til grunn for en slik mulighet (Sandberg & Høst, 2009).

3 Hva vet vi om frafallet i videregående skole?

De elever som regnes som frafallende i videregående kan ha sluttet etter ungdomskolen, sluttet i videregående skole eller fullført uten å bestå etter fem år, som er den tiden en har rett til å gå i videregående skole. Det er ikke entydige svar på hvorfor noen slutter eller velger ikke å ikke fullføre. Noen oppgir f.eks. at de har fått jobb, andre er skoleleie og ønsker å ta en pause og er ikke kommet i gang igjen. Vi ønsker ikke å rette denne oppgaven inn på grunnene ungdommene oppgir for at de slutter. Vi tar utgangspunkt i at det er nødvendig med utdanning utover grunnskolen for å ha muligheter til konkurransedyktig lønn og de godene det fører med seg. Og på den andre siden de negative følgene av å være på utsiden av utdanningssamfunnet som vi lever i i dag, hvor de som ikke har utdanning utgjør en stor del av de som forsørges av trygdeytelser.

I den forskningen som er blitt gjort er det foreslått tiltak som bør gjennomføres i barneskole- og ungdomsskolealder. Det er i grunnskolen en hovedsakelig oppdager elever som trenger ekstra tilpasning for å øke leseferdigheter, matematikk-kunnskaper, gode arbeidsvaner og forebygging mot stort og uhensiktsmessig fravær.

Vi vil i denne delen av oppgaven fokusere på faktorer på individ-, skole- og samfunnsnivå som kan ha betydning for frafall i videregående skole. Forskning og undersøkelser viser at mye kan bli bedre i norsk skole generelt, for å beholde elevene og øke gjennomføringen.

I dette kapitlet skal vi forsøksvis gjøre opp kunnskapsstatus når det gjelder frafall i den videregående skolen i Norge. Vi har kun hentet kunnskap fra nasjonale undersøkelser og forskning. Dette vil danne et bakteppe for det som kommer videre i oppgaven. Når det gjelder det teoretiske "bakteppet", som vi kommer til i kapittel 4, er kildetilfanget både norsk og internasjonalt.

Det vi antar er det grundigste og mest omfattende forskningsprosjektet innenfor vårt problemfelt, er *Bortvalg og kompetanse*. Forskningsprosjektet som blir presentert i rapporten "Bortvalg og kompetanse" (Markussen et al, 2008) har fulgt 9749 ungdommer i fem år, fra våren 2002 til høsten 2007. Elevene ble da fulgt fra de gikk i tiende klasse, over i videregående opplæring; noen gjennom tre år, noen gjennom fire år, til avsluttet lære, noen ble fulgt i noen uker eller måneder, til de sluttet i videregående skole. Noen har blitt fulgt i fem og et halvt år, og noen var fremdeles i systemet ved slutten av prosjektet høsten 2007. Det er syv fylker på Østlandet som har deltatt i dette prosjektet. Vi vil for ordens skyld nevne *Forskjell på folk- hva gjør skolen?*, som består av hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner

tre og et halvt år etter at deltakerne hadde gått ut av grunnskolen. Vi har valgt å fokusere på Bortvalg og kompetanse, fordi den er en sluttrapport på hele prosjektet.

Rapporten legger til grunn at 65,8 % av ungdommene som deltok i undersøkelsen, med start våren 2002, hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år senere. 14,8 % hadde sluttet før de var ferdige, mens 19,4 % hadde gjennomført hele utdanningsløpet i videregående opplæring, men uten å bestå i alle fag.

Forfatterne av rapporten introduserer og bruker begrepet bortvalg, og velger bort de mer tradisjonelle begrepene frafall og drop-out. Dette begrunner de med at disse begrepene lett kan gi inntrykk av at det å slutte i skolen skjer viljeløst, utenfor den enkelte elevs kontroll. Det kan gi inntrykk av at man faller ut, nærmest ved et uhell, uten selv å kunne påvirke situasjonen. Begrepet bortvalg mener forfatterne inneholder et element av valg i seg. Det er et valg å takke nei til den retten man har til å gå tre år i videregående opplæring, som samfunnet har gitt den enkelte ungdom i Norge. Spørsmålet som legitimt kan stilles er, i følge forfatterne, hvor rasjonelt disse ungdommene opptrer som aktører, og hvor fritt de unge som slutter, selv opplever at valget er (Markussen et al., 2008).

Analysene av prosjektet viser at det finnes sterke strukturelle krefter som påvirker bortvalg av videregående skole. Det forholdet som har sterkest direkte effekt på sannsynligheten for å gjennomføre *uten å bestå* eller for *å slutte* i videregående skole, er karakterene fra siste året i grunnskolen. Karakterene til de enkelte elev er igjen påvirket av en rekke bakgrunnsvariabler. De viktigste variablene var sosial bakgrunn og kjønn. For å karakterisere ulike sosiale bakgrunner legger man til grunn foreldrenes utdanningsnivå, om man har majoritets- eller minoritetsbakgrunn, bosituasjonen til familien, foreldrenes syn på utdanning og deres støtte i skolearbeidet. Alle disse bakgrunnsvariablene har både en direkte og indirekte effekt på gjennomføringen av skolen, bortvalg av skolen og kompetanseoppnåelse (prestasjoner og resultater) i skolen. Hver for seg er effekten av hver av disse variablene relativt svake, men når alle disse forholdene virker sammen, vil en samlet påvirkning fra et hjem hvor foreldrene bor sammen, har høyere utdanning, hvor begge jobber og er støttende og allmennfaglig orienterte, ha stor betydning for elevens karakterer i grunnskolen, mener forfatterne (Markussen et al., 2008). Man kan si at sosial bakgrunn og kjønn legger føringer for hvordan den enkelte ungdom presterer i videregående opplæring, og når man også vet at ungdommers valg av retning i videregående skole er påvirket av sosial bakgrunn, konkluderer forfatterne med at det fremdeles foregår reproduksjon av sosial ulikhet i norsk skole. Ballasten de unge

har med seg, oftest sterkt påvirket av hjemmet de kommer fra, legger sterke føringer for hvordan det kommer til å gå med dem i videregående opplæring (Markussen et al., 2008).

Rapporten legger vekt på at ungdommene som begynner i videregående opplæring er svært ulikt utrustet. Dette kommer ikke bare av at man er født med ulike egenskaper, det skyldes i en stor grad at ungdommene også har fått svært ulik påvirkning og stimulans gjennom oppveksten. Også tilpasningen av opplæringen både fra hjem og skole er ulik. ”Disse ulike forutsetningene, slik samfunnet og grunnskolen måler dem kommer til uttrykk gjennom karakterene.” (Markussen et al., 2008, s.29).

Forfatterne av rapporten mener at videregående opplæring etter reform -94 har blitt utformet etter en grunntanke som ikke fullt ut har tatt inn over seg at ungdommene virkelig har så ulike forutsetninger, men at den har tatt utgangspunkt i at ungdommene er likere og mer homogen som gruppe enn de i virkeligheten er. Tanken har vært at ”dersom pedagogikken og pedagogene bare er gode nok, og dersom vi klarer å drive god nok differensiert og tilpasset opplæring, så vil så godt som alle oppnå enten studie- eller yrkeskompetanse.”(Markussen et al., 2008, s. 29). Dette begrunnes i at verken en lovpålagt Oppfølgingstjeneste eller ordningen med kompetanse på lavere nivå ble foreslått av departementet, men ble gjort til en del av reform 94 av Stortinget. Begge disse ordningene eksisterer til fordel for unge som ikke klarer å følge det organiserte og rettlinjede utdanningsløpet, og bidrar til å holde flere av de som ellers ville falt ut av skolen, og de som velger bort blir fulgt opp (Markussen et al., 2008).

Boken *Videregående skole for (nesten) alle*, (Markussen, 2009), består av en samling av artikler skrevet av forskere fra NIFU STEP. De er bygget på forskning på videregående skole de siste 15 årene. Bortvalg og kompetanse som skrevet om over, er et av de sentrale prosjektene.

Videregående opplærings historie (Sandberg & Høst i Markussen, 2009); Her beskrives utviklingen av videregående skole fra middelalderen og frem til i dag. Forfatterne peker blant annet på at utviklingen ikke har gått planmessig, men at den har vært preget av ulike syn hvor aktørene ofte har stått imot hverandre. Så derfor ser det ut til å være preget av spenninger mellom tradisjoner, selv om det er et samlet system. Det er særlig to ting de peker på med utviklingen. Det ene er at innholdet i skolen har endret seg i retning av å bli mer teoretisk og skolepreget. En annen endring er at det tilbudet videregående skole gir, var tidligere rettet mot elitegrupper, mens i dag skal den inkludere hele befolkningen.

Hvem velger hva, og hva påvirker valget? (Sandberg & Markussen i Markussen, 2009); Her presenterer forskeren statistikk over hva ungdom velger, satt opp mot forskjellige bakgrunnsvariabler. Resultat av denne undersøkelsen viser blant annet at elevens sosiale bakgrunn påvirker utdanningsvalgene til elever. Når det gjelder foreldre som var positive til allmennfag og synes utdanning var viktig, valgte deres barn oftere retninger som førte til studiekompetanse, og motsatt hvor foreldrene ikke var opptatt av utdanning søkte elevene seg oftere til yrkesfaglige retninger. Andre ting som hadde betydning for ungdommenes valg, var presentasjonene på ungdomsskolen og elevenes motivasjon.

Gjennomstrømming og kompetanse oppnåelse i videregående opplæring (Frøseth & Markussen i Markussen, 2009); Denne artikkelen ser på kompetanseoppnåelsen innenfor ulike elevgrupper. En ønsket informasjon om kompetanseoppnåelse innenfor ulike elevgrupper. Dette for å se hva som fører til at ungdommer gjennomfører videregående opplæring og avdekke prosesser som kan føre til at noen ungdommer avbryter. Av denne artikkelen kommer det frem at mange som avbryter er nær ved å bestå, disse kunne gjennomført med mer og bedre tilpasset opplæring mener forfatterne. Artikkelen viser også til bakgrunnen til eleven, som gjør at noen elever identifiserer seg med skolen og andre ikke gjør det. De som identifiserer seg med skolen kan komme inn i en positiv sirkel, som gjør det lettere for eleven å gjøre det bra og gjennomføre videregående opplæring. Elever som ikke identifiserer seg med skolen kan lett komme negativt ut, og komme på etterskudd i forhold til elever som har egenskaper og handlingsmåter som gjør dem attraktive i videregående skole. *Gjennomstrømming i videregående opplæring* er også et prosjekt som har tatt for seg kullene som startet i videregående opplæring i 1999, 2000 og 2001. Denne artikkelen er en del av samme prosjektet. Sluttrapporten på dette prosjektet *Og hvem sto igjen...?* er forfattet av Støren, Helland og Grøgaard.

Årsaker til slutting, ungdommens egne fortellinger (Lødding i Markussen, 2009): Denne artikkelen er skrevet av Lødding, som har utført dybdeintervju av 40 ungdommer som har sluttet i videregående skole og er en del av datamaterialet i *Bortvalg og kompetanse*.

Fra dokumentert delkompetanse til kompetansebevis og praksis brev (Markussen, 2009): Med virkning fra 1.januar 1994 fikk man ordningen med en formell kompetanse, delkompetanse. De som arbeidet for og med ungdom var positive til at en kunne få kompetansebevis på et lavere nivå enn fagbrev. Men arbeidslivets parter ønsket ikke dette. Forfatteren tolker dette som at grupper tar standpunkt som ivaretar egne interesser. Kompetanse på lavere nivå har i

dag endret navn til grunnkompetanse, og forfatteren presenterer en historisk utvikling av kompetanseutvikling på lavere nivå enn full yrkeskompetanse.

Spesialundervisning på videregående (Markussen, 2009): Forfatteren bygger på fem undersøkelser, i tidsrommet 1999-2009, om spesialundervisning i videregående skole. Han hevder at spesialundervisningen ikke har ønsket effekt. Det blir brukt segregerte tilbud, selv om det er sterke politiske signaler om det motsatte, altså en inkluderende skole. Han mener at spesialundervisning delvis er sosialt konstruert. Det begrunnes med at elever som blir tilbudt spesialundervisning har likhetstrekk i sosial bakgrunn. Derfor må en ha et relasjonelt og kontekstuellet perspektiv og ikke et perspektiv som bygger på den diagnostiske og medisinske tradisjonen.

Differensiering og tilpassning i grunnopplæringen (Dale & Wærness, 2003): Dette er sluttrapporten til et prosjekt som ble gjennomført i tidsrommet 1999-2003. Alle fylkeskommuner og videregående skoler i Norge deltok i prosjektet. Målet med prosjektet var utprøving av over 1700 ulike tiltak, for å kartlegge forskjeller etter tre år med satsning på differensiering. De skriver om forholdet mellom differensiering og tilpasset opplæring, og utdyper ulike sider ved dette.

Et dilemma og en måte for lærerne å løse utfordringer på er å ty til *ettergivenhet* som strategi. Det er elever som kommer til videregående skole uten tanke for å lære (Dale & Wærness, 2003). Noen elever synes lærerne er greie for de stiller ikke for høye krav. Elever oppnår middelmådig læringsutbytte. Kan tilpassning i videregående opplæring tenkes uten at tanken på å lære noe er tilstede hos elevene? Lærerens arbeidsbyrde blir så tung at ettergivenhet blir beste strategi, og dermed tilpasses ikke undervisningen. Det kan føre til at elevene ikke får med seg det de med tilpassning kunne lært, og blir allikevel holdt ansvarlige for ikke å forstå eller delta aktivt i egen læring.

Differensiering og tilpassning av opplæringen kan skje innenfor flere ulike områder. Det er innenfor læreplan og arbeidsplan, innenfor nivå- og tempodifferensiering, organiseringen av skoledagen, innenfor læringsarena og læringsmidler, innenfor arbeidsmetoder og arbeidsmåter og innefor vurdering.

Et funn som blir trukket frem er at utdanningssystemet mangler nødvendige referanserammer innenfor språk og faglig identitet. De mener at det kan føre til at skolene utvikler forskjellige utviklingsmodeller. Det som kan være problematisk med det, er at det blir en heterogenitet i

utdanningssystemet. Mangel på felles læringsstrategi kan føre til at en ikke bruker hverandre til å gjøre hverandre bedre. Hvis det blir bestemt lokalt hvordan differensiering og tilpasning skal foregå, er det større mulighet for at det blir tilfeldig enn om en hadde hatt en felles ramme for dette innenfor utdanningssystemet.

Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet (Dale, 2008), presenterer en historisk rekonstruksjon av fellesskolen. Og sentralt for vår studie er det han skriver om reproduksjon av sosial ulikhet. Han skriver i innledningen (s.15):

De kreftene som styrer praksisen er ofte skjulte og ubevisste. Disse kreftene kan en bli bevisst gjennom at utdanningshistorien rekonstrueres. Gjennom utdanningshistorien kan en trenge igjennom det skallet som dekker over nåtidens ubevisste fortid.

Derfor har også vi satt av plass til den historiske utviklingen. Spesielt interessant er det hvordan han får frem den reproduksjonen som foregår til tross for at intensjonen er det motsatte; en inkluderende skole som utjevner sosiale forskjeller. Han peker på at utviklingsresultatet er mange elever med svake ferdigheter, påfallende lave resultater i elementær regning, leseproblemer på barneskolen som hindrer videre utvikling, også i andre fag enn norsk, og at elever mestrer i liten grad å lære, de mangler metoder for å tilegne seg stoffet.

Han mener at denne reproduksjonen blir opprettholdt ved at skolen ikke får inkludert alle elever i fellesskolen. Innenfor ulike områder som mål og læreplaner, differensiering og tilpasset opplæring, elevvurdering og undervisningsmetoder. Andre forhold knyttes til lærernes ettergivenhetsstrategi og mangel på kollektivt ansvar.

Han ser det som en svakhet at utdanningssystemet i dag mangler midlertidige ordninger og praksis for vurderingssystemer, tilsyn, kontroll og sanksjon med tanke på kvalitetsforbedringer. ”Manglende bearbeidelse og tiltak gjennom kvalitetsvurderinger i samsvar med lovbestemmelser, ser jeg som et typisk uttrykk for svikt.” (s.355) ”Svikten ligger i at en praksis som ikke holder mål likevel fortsetter” (s.354). Han mente at en kunne hindre noe av denne reproduksjonen ved å utvikle et nytt kunnskapsregime for kvalitetsansvar i utdanningssystemet.

Han viser her et annet perspektiv ved at han peker på forhold ved utdanningssystemet som er med på å opprettholde denne ulikheten og ikke forklarer det med elevenes egenskaper og sosiale bakgrunn.

Boken *Når hver time teller* (Damsgaard, 2007), analyserer ulike deler av skolens virksomhet. Spesielt interessant for vår studie synes vi er det som er skrevet om lærerens rolle. Det presenteres blant annet resultater fra en undersøkelse hvor 150 elever beskriver hva som kjennetegner en god lærer. Elevene mente at det er viktig at læreren er imøtekommende, til å stole på, at han/hun kan lytte og ta ting alvorlig, ha humor og godt humør, kan stille krav, involverer elevene, har faglig kompetanse og kan faget sitt, er forberedt og kommer til tiden, varierer arbeidsmetodene og gir ordentlige tilbakemeldinger.

Videre skriver hun om læreren som klassens leder. Læreren er ansvarlig for å tilrettelegge for utvikling av kunnskap, fagspesifikk læring, individets og klassenes sosiale kompetanse og samspill. Hun mener også at systematisk observasjon er forsømt i skolen. Objektiv observasjon som ikke tolkes, bør være grunnlaget for hvilke tiltak som er hensiktsmessige å iverksette.

Tilpasset opplæring er også et tema som belyses grundig i denne boken. Å skape et godt læringsmiljø for eleven handler blant annet om å differensiere og tilpasse opplæringen. Et dilemma som hun trekker frem er den dobbeltheten i samfunnet; vi skal ha omsorg for den svakeste og samtidig anerkjennes den sterkeste rett.

Spesielt interessant synes også å være viktigheten av at læreren har et kritisk blikk på egen rolle. Eksempler på spørsmål for selvrefleksjon og mulighet for utvikling av kompetanse er ”hvordan fungerer min måte å møte problematferden på?”, ”virker reaksjonen min som jeg ønsker?”, ”er det noe ved min væremåte som kan forsterke problematferden?” (s.135). Ved å stille seg slike spørsmål kan en få til en konstruktiv prosess, og læreren selv er det viktigste tiltaket.

Avslutningsvis i boken skriver hun om skolens indre og ytre utfordringer. Indre utfordringer kan være skolens kultur. Ytre utfordringer kan være at det stadig tillegges nye krav, omstilling av lærerrollen og at vi har fått en ”ny generasjon” barn og unge som stiller større krav. ”Det kan innebære at de forventer at omgivelsene tilpasser seg dem og deres behov og oppfatter det å ville noe, som det samme som at de bør få det som de vil” (s.278). Da kan det kan være vanskelig å motivere elevene til å arbeide hardt for å oppnå ønskede resultater.

I rapporten *Gull av gråstein* (Hernes, 2010), ønsker Hernes å sette fokus på tiltak mot frafall. Han fremhever at det ikke er mangel på tiltak, men mangel på oppfølging av dem. Han savner

en samordning, da kan den beste praksisen bli standard for alle skoler. Han ser det som en svakhet at mye løses gjennom lokale initiativ og tiltak.

Elevene kommer som de er, men det er skolens oppgave å gjøre dem til noe annet, ”gjøre gull av de som tror de er gråstein”.

Han mener at fellesnevneren for suksess er oppfølging på alle arenaer rundt eleven. Noen tiltak kan virke raskt, mens andre vil vise resultater på lang sikt.

Han peker også ved en fellesutfordring ved forebyggende arbeid i forbindelse med samfunnets budsjetter. Nettopp det at de er bygd slik at ”de som mottar problemene i en sektor ikke kan sette inn midler der problemene starter” (s.35). Å forebygge frafall vil vise økonomiske besparelser, men det er ikke mulig å si eksakt hvor store og om en får igjen for de ressursene som er lagt inn i dette arbeidet.

Tilslutt anbefaler han en rekke tiltak på barnehage-, grunnskole- og videregående nivå, tiltak som først og fremst er rettet mot systemene som omslutter barn og unge (jf. kapittel 7). Disse tiltakene er konkrete råd om hvordan arbeidet mot frafall allerede kan begynne i tidlig alder, for eksempel i barnehagen, og hvordan man ved kunnskap om hva som fungerer kan jobbe målrettet allerede fra da. Forfatteren gir uttrykk for ønske om at man ikke senker den faglige terskelen for å favne alle, men heller løfter de svakeste, og bruker Markussen som referanse i forskning som underbygger dette (Hernes, 2010).

For ordens skyld vil vi nevne at Gudmund Hernes også er kjent som reform ’94s ”far”. Han var statsråd i Gro Harlem Brundtlands tredje regjering, og fra høsten 1990 til desember 1995 var Hernes statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Gudmund Hernes, u.å.).

3.1 Frafallstall

For å vise konkret til hvilken størrelse frafallstall kan være, vil vi presenterer tall fra Telemark, Vestfold og en landsoversikt, hentet fra statistisksentralbyrå..

Ant. elever:	59233 totalt i Norge	2200 i Telemark	2886 i Vestfold
Fullført på normert tid:	56 %	55 %	53 %

Fullført på mer enn normert tid:	13 %	14 %	12 %
Fortsatt i VGS (2009):	5 %	6 %	5 %
Vært oppe, men ikke bestått fagprøve:	8 %	7 %	10 %
Sluttet underveis:	18 %	18 %	20 %

Tabell 1 Frafallstall

De som har fullført er de som har fått fagbrev eller fått studiekompetanse. De som har alternative opplegg og går for grunnkompetanse registrert som sluttet underveis eller fortsatt i videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2010).

Av tabellen kan vi lese at det er ikke de store variasjonene i Telemark eller Vestfold i forhold til resten av landet. Men vi ser gjennomgående at Vestfold skårer litt lavere på alle punktene.

3.2 Faktorer og strukturer i samfunnet som har betydning for frafallet

Det er en betydelig andel i hvert årskull som synes å ha problemer med å innfri kravene skolesystemet stiller. Det hevdes at kvaliteten på velferdsstaten kan sees gjennom hvor godt man ivaretar de svakeste. Utbyttet av opplæringen er en nøkkel til hvordan det går deg videre i livet (Øia & Strandbu, 2007). Tidligere har vi vist til litteratur som hevder at det pågår en reproduksjon av sosial ulikhet gjennom skolesystemet (Dale, 2008).

Endringer i arbeidslivet har ført til en dramatisk nedgang i sysselsetningen av ufaglærte, fordi kravene til kompetanse og kvalifikasjoner er blitt vesentlig høyere enn tidligere. Der man før kunne gå rett inn i ulike yrker etter endt grunnskole, kreves det nå både spesialisering og sertifisering, enten det nå er snakk om industriarbeid, å reise til sjøs eller å jobbe på gårdsbruk. Felles for de fleste yrker er at det har blitt mer avansert i forhold til å beherske maskiner av ulike slag, som gjerne blir styrt av informasjonsteknologi. Fordi etterspørsel etter

ufaglært arbeidskraft har sunket, og kommer til å synke i fremtiden, vil den som velger ikke å skaffe seg utdanning, stille seg på utsiden av 95 % av arbeidsmarkedet. De fleste unge i dag er kjent med disse kravene og forventningene samfunnet har til dem om å lykkes i skolen, og fullføre et utdanningsløp (Hernes, 2010).

Endringer i arbeidslivet omfatter også at kvinner i stor grad har blitt deltakere der. På 1970-tallet var Norge fremdeles det landet i Norden med lavest yrkesdeltakelse blant gifte kvinner, den var på ca. 45 %. Selv om nesten halvparten av norske kvinner i lønnet arbeid, arbeider deltid, er det grunn til å spørre seg om mange unge mangler en pådriver for å komme seg opp og avgårde til skolen. De kommer seg kanskje verken i seng til fornuftig tid om kvelden eller opp når det trengs om morgenen (Hernes, 2010).

En annen utfordring er de nye mediene som har flyttet inn, gjerne helt inn på ungdommens rom. De sosiale mediene, som moderne informasjonsteknologi har skapt, er sterke krefter i forhold til å forme den unges liv. For mange ungdommer er det slik at det meste av den våkne tiden uten om skolen, men til dels også der, brukes til PC, dataspill, TV og mobiltelefon. Det chattes, tekstes, surfes, lastes opp og ned fra internett, og man kommuniserer med omverdenen uten fysiske begrensninger. Man er tilgjengelig og bokstavelig talt på nett hele døgnet, med de utfordringene dette er for døgnrytmen. Der bruken av disse digitale mulighetene tar overhånd, og brukes til uhensiktsmessige tider, vil det gå ut over nattesøvnen, som i sin tur vil gjøre at det er vanskeligere å holde seg våken, og være konsentrert gjennom skoledagen (Hernes, 2010).

Familiestrukturer og familiemønstre har endret seg radikalt fra 1970-tallet og fremover. Familiene består av færre barn enn tidligere, gjennomsnittsalder på når man blir foreldre har gått opp, og samlivsbrudd skjer vesentlig hyppigere (Hernes, 2010). Undersøkelser presentert i Bortvalg og kompetanse viser at ungdom som bor sammen med begge foreldre når de er femten år, har høy sannsynlighet for at han/hun forblir i utdanningen (Markussen et al, 2008). Det krever mer kunnskap hos foreldre med barn i videregående skole nå enn tidligere. Samlivsbrudd fører ofte med seg at den unge må forholde seg til flere samliv og nyetableringer, med nye samboere, og gjerne med nye søsken og stesøsken. Dette kan bringe forstyrrelser inn i den unges liv, som fra før er i en turbulent epoke. Dette kan i sin tur gå ut over elevens forhold til skolen (Hernes, 2010).

3.3 Likhetstanken i skolen

Likhetstanken i skolen blir en risikofaktor dersom fokuset på å tilpasse undervisningen etter individuelle behov, blir borte. Clemet skriver at ”hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet” (St.meld. nr. 30, 2003-2004: 3).

Samfunnet har gitt videregående skole ambisiøse målsettinger om å skulle være for alle, at flest mulig skal fullføre og bestå, og at dette skal føre til sosial utjevning i befolkningen (Markussen, 2009). Kunnskapsløftet legger vekt på at skolen er en institusjon som binder oss sammen, den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskapning og velferd for alle (St.meld. nr. 30 2003-2004:3). Skolen må verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet.

Dale skriver om skolens utvikling og siterer Hernes (i Dale 2008, s.169):

Når alle fikk prøve seg i den samme enhetsskolen og på det samme grunnlag med offentlig støtte, kunne de som ikke kom videre bare anklage seg selv. Den utsilingen som skjedde på grunnlag av prestasjoner måtte tilskrives individuelle skrøpeligheter. Elevenes manglende vilje, manglende evne som ga utsiling som resultat.

Elever med manglende vilje og evner passet ikke inn i skolen. Eng (i Dale, 2008) sier at dyktighet i skolen avhang ikke bare av begavelse og rikdom, men også flid og utholdenhet og andre egenskaper som barnet lærer seg i miljøet det lever i. Taperne kom i hovedsak fra lavere samfunnslag. Barn av lavere statuslag var med på å finansiere utdanning til barn av høyere samfunnslag. De som lå under, gjennomsnittet hjalp de som lå over til å forbli der. Slik kunne denne reproduksjon av ulikhet opprettholdes. Likhetstanken skulle ikke kompensere for ulikheter, men gi alle formallikhet og ressurslikhet. Det førte til at fisker-, bonde- og arbeiderbarn var dummere enn andre fordi de ikke klarte å nyttiggjøre seg av utdanningstilbudet.

Det likhetsbegrepet som dominerte i utdanningssektoren ikke bare legitimerte seg selv, men skapte en aksept for ulikheten i arbeidslivet og lønnsforskjeller ellers i samfunnet. Likhetstanken i skolen baserte seg på gjennomsnittseleven. De som falt utenfor normalen var de som hadde manglende evner, vilje eller karakterløshet, men også på den andre siden elever med gode teoretiske forutsetninger fikk kanskje ikke utviklet disse evnene (Dale, 2008). Mangel på differensiering kan gjøre elever til underyttere i den inkluderende skolen. Hvis misforholdet fortsetter over tid, kan det utvikles hos eleven en falsk fremgangsfølelse uten at

den er begrunnet i innsats og anstrengelser. Det viser nødvendigheten av differensiert og tilpasset opplæring, ikke bare for de ”svake” elevene, men at alle får utfordringer og mulighet til utvikling (Damsgaard, 2007).

3.4 Faktorer i skolesystemet som kan påvirke frafall

Frafallstallene varierer fra linje til linje i den videregående skolen. Det er større fravær på yrkesfag enn det er på studiespesialiserende. Dette kan forklares med systematiske forskjeller i elevsammensetningen. Når karakterer, sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler og andre relevante forhold holdes konstant, har elever på yrkesfaglige studieretninger signifikant høyere sannsynlighet for frafall i videregående skole enn elever på allmenne, økonomiske og administrative fag. Det kan derfor ikke alene forklares ved kjennetegn ved eleven, men at det kan være noe særegent innenfor den enkelte studieretning som kan bidra med å skape variasjon.

Det er også variasjoner fra fylke til fylke, de tre nordligste fylkene og særlig Finnmark skiller seg negativt ut. En årsak til det kan være at hver tredje elev må flytte hjemmefra for å gå på videregående skole (Markussen et al., 2008).

3.4.1 Læringsarenaen

Grunnskolen

Når det gjelder frafall i videregående skole, så betyr svake faglige ferdigheter fra grunnskolen aller mest. Det er en hovedutfordring for videregående skole at mange elever kommer uten de mest basale faglige ferdigheter. Årsaker kan være at ikke de faglige målene er konkrete nok, og tiltak for å nå de faglige målene på de ulike trinnene ikke er formulert og fastsatt. Det er avdekket store forskjeller på kvaliteten ved ulike skoler, og dette vil vise seg i om lærerne ved de ulike skolene klarer å ha oversikt over hva eleven har tilegnet seg av kunnskap, og hvor det er faglige mangler, og om det faglige avviket blir fulgt opp av gode nok tiltak.

Undersøkelser viser at den viktigste forutsetningen for læring er læreren. Det er påvist større forskjeller i elevenes ytelser *innen* skoler enn *mellom* skoler, så hvilken klasse man kommer i, har avgjørende betydning. Måten læreren kommuniserer på, undervisningens struktur,

hvordan eleven ble fulgt opp og støttet i fremdriften, det var utslagsgivende i forhold til elevens læring (Hernes, 2010) (Strandbu & Øia, 2007).

Videregående skole

Det har vært og er en debatt om hvorvidt det er for mye teori i yrkesfaglige studieretninger. Elever som søker seg hit har et lavere karaktersnitt enn gjennomsnittet, de velger seg oftere bort fra forberedelse til akademiske studier, og de fleste har et ønske om å ende opp i et praktisk yrke. Da kan det virke demotiverende at teorien ikke er yrkesrettet, at ikke matematikken er rettet inn mot praktiske utfordringer, eksempelvis innenfor byggfag. Om en yrkesretter teorifagene ville dette sannsynligvis ført til at relevansen til de teoretiske fagene, fellesfagene, i større grad ble oppdaget av elevene, fordi det kunne relateres direkte til yrket de tar utdanning innenfor.

De to første årene av yrkesfaglig utdanning vil for mange oppleves som forlenget grunnskolegang, og når man da legger til grunn at det er de minst teoristerke, og også en del skoletrøtte som befinner seg på denne studieretningen, er det en risiko for at en del vil falle fra (Hernes, 2010).

Mangel på lærlingplasser for de som har fullført vg 1 og vg 2 er en annen utfordring. Det er en klar sammenheng mellom å falle ut av videregående opplæring og det å ikke få innpass i arbeidslivet. De fleste som tar yrkesopplæring, får lærlingplass, og dette har stor betydning for at man gjennomfører det videregående opplæringsløpet (Hernes, 2010).

Har sammensetning av klassen betydning?

Elever har ulike faglige evner, og det er derfor naturlig at det er forskjell på hva og hvor mye elevene faktisk tilegner seg av kunnskap i løpet av tiden på skolen. Men Hernes (2010) sier i "Gull av gråstein" at det verken er elevenes evner ved skolestart eller foreldrenes sosiale status som er mest utslagsgivende i forhold til læringsutbyttet. Det avgjørende er hvilken klasse de kommer inn i; hvem de kommer sammen med, og hvilken lærer de har. Elever med svake faglige ferdigheter fungerer godt, dersom de er i en klasse med en god lærer og et godt læringsmiljø. Dersom klassen bærer preg av å ha en dominerende og aktiv læringskultur, blir svake elever trukket eller løftet opp faglig sett, uten at dette på noen måte slår negativt ut for skolesterke elever (Hernes, 2010).

3.4.2 Lærerenes rolle

Læreren er elevens viktigste læremiddel. Måten lærere fungerer på i relasjon med elevene, deres måte å kommunisere på, strukturering av undervisningen, kontroll og styring av den faglige fremdriften, oppfølgingen av hver enkelt elev og evnen til å støtte dem, er av stor betydning for eleven. Det er direkte utslagsgivende på elevenes resultater. Læreren er lederen i et hvert klasserom, og en god leder er ikke bare opptatt av relasjonen til elevene, men også relasjoner elevene imellom, og styringsfarten i forhold til fagene (Damsgaard, 2007).

Elevene lærer på ulike måter, og det er en del av lærerrollen å få det teamarbeidet som skolen faktisk er, til å fungere best mulig for den enkelte elev. Å etablere et godt læringsmiljø mellom elevene i klassen, har store og betydelige effekter for de elevene som stiller svakere (Hernes, 2010).

Lærerenes energi og motivasjon vil påvirke i hvilken grad de kan forholde seg til elever som er rettighetsorienterte (Dale & Wærness, 2003). De beskriver elever som arbeider mye ved siden av skolen, og som i for liten grad bruker tid på skolen og skolearbeidet, som er forbruksorienterte, der mange opplever å ha psykiske eller sosiale problemer. Enkelte lærere i undersøkelsen gir uttrykk for at den innsatsen de legger ned i undervisningen ikke gir uttelling i forhold til de målene som er satt. Dette kan igjen påvirke lærerenes motivasjon til å gjøre undervisningen interessant for elevene (Dale & Wærness, 2003).

Skolen er en arena hvor elevene trives, så lenge lærerne ikke stiller for strenge krav. Lærerne opplever det som et dilemma å skulle følge læreplaner, samtidig som elevene ønsker det mest mulig bekvemt og kanskje har forventninger om resultater som ikke står i samsvar med innsatsen. Mange lærere påpeker at det er mye som gjør det tungt å være lærer, fordi man opplever at arbeidsbyrden økes, at nye krav og tiltak følger med nye reformer. Mange opplever endringstretthet; man får ikke fullført en ting, før neste er på trappene (Dale & Wærness, 2003).

3.4.3 Differensiering og tilpasset opplæring

Tanken bak differensiering var å tilpasse innhold, arbeidsform og tempo til elevens forutsetninger. Pedagogisk differensiering innebærer at elever kan arbeide med ulikt lærestoff innen for samme klasse/gruppe. I læreplanene fra 1976 var dette uttrykket ikke brukt og den faglige differensieringen skjedde hovedsakelig gjennom valg av linje, hvor elevene ble samlet i hensiktsmessige grupper, ut ifra skolens vurderinger. Det kalles en organisatorisk differensiering. I og med at tilpasningen av undervisningen og skolearbeidet ble gjort

organisatorisk, behøvde ikke lærerne i videregående skole, å utvikle kompetanse i differensiering i samme grad. Tanken var at like elever trengte lik undervisning. Når differensieringsbehovet ble for stort på grunn av elevenes ulikhet, kunne en enten samle elever i "like" grupper eller en kunne fange opp og dra nytte av store individuelle forskjeller (Damsgaard, 2007).

Tilpasset opplæring ble et begrep på 1970-80-tallet. Det skal være styrende for opplæring både i grunnskolen og i videregående skole. Det er et viktig sentralt prinsipp i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet. Men tendensen i videregående skole var at lærerne forbant tilpasset opplæring med spesialundervisning. Minstekrav ble fjernet og den systematiske opplæringen i fag vektla ikke tilpasset opplæring, med den medløpende og forsterkende faktoren elevvurderingen. Dale skriver at fram til 2007 har det vært tradisjon for å benytte seg av et vurderingssystem som beskriver mangel på mestring for de elevene som ikke får de beste karakterene. Flinke elever kunne redusere innsatsen fordi det ikke var så populært med gode karakterer, fordi gode karakterer ikke nødvendigvis har høy status blant elevene. Elever med "dårlige" evner hadde liten sjans til å oppleve "belønning" i form av gode karakterer. En kan si at det ble "lagt tilrette" for en resignasjonsfølelse. Dette kan komme til uttrykk gjennom f.eks. sosialt uakseptabel atferd i skolen eller i passivitet, f.eks. ved at elever avviser skolen for å opprettholde et bilde av seg selv som ikke er altfor negativt (Dale, 2008).

Lave krav i skolen, kan gi elevene en forventning om at de har god faglig kompetanse, elever får da litt større tro på egne ferdigheter enn resultatene tilsier. De ser ikke behovet for å bli bedre. Hvorfor skal eleven ha behov for å bli bedre når de allerede har det bra i den norske skolen? Hvordan kan da en tilpasset opplæring skje? Læreren må kjenne hver enkelt elev, hva eleven kan, hva eleven strever med, hva den enkelte er spesielt interessert i, hvordan eleven lærer best. Dette forutsetter en god kontakt mellom lærer og elev og praktiske muligheter til tett individuell oppfølging. Det avhenger av lærerens engasjement, kunnskap og evne til å kommunisere, samt tid og nok materielle ressurser til å jobbe på denne måten. Et dilemma er at lærerne skal differensiere og tilpasse undervisningen samtidig som de skal sørge for at felles fastsatte kunnskapsmål nåes og at alle elevene skal testes med samme type eksamen tilslutt (Damsgaard, 2007).

For enkelte elever kan det å måtte gjøre flere oppgaver av samme slag være demotiverende. Å gi andre typer oppgaver med annet kunnskaps- og refleksjonsnivå og å vurdere, diskutere og reflektere over sammenhenger kan i mange tilfeller bidra til økt arbeidslyst hos elevene.

Mange elever trenger omfattende tilrettelegging både i form av i form av andre hjelpemidler og andre måter å arbeide på (Damsgaard, 2007).

3.5 Risikofaktorer på individnivå

Det kan se ut som den største risikofaktoren for frafall er fravær. Høyt fravær i grunnskolen følges ofte av frafall i videregående skole. Høyt fravær fører til faglige problemer, noe som vil gå ut over mestringsfølelsen, som igjen er knyttet opp til det å falle ut av skolesystemet. (Hernes, 2010).

Elevens familiebakgrunn viser seg å ha betydning for hvordan det går med eleven i skolen. Blant annet viser undersøkelsen "Bortvalg og kompetanse" at blant barn av foreldre med høgskole/universitets utdanning var det 10 % som sluttet, mens blant elever som har foreldrene med lav utdanning, var det 40 % som sluttet (Markussen et al., 2008). Dette kan henge sammen med at foreldrene har påvirkningskraft på den enkelte elevs møte skolen og ambisjonene for eget liv (Øia & Strandbu, 2007).

Det er også en høyere andel av de som ikke bor sammen med begge foreldrene som slutter før de er ferdige eller gjennomfører uten å bestå. Det forklares av det praktiske og psykologiske foreldrefraværet. En som vokser opp med bare en voksenperson kan på grunn av tap av rollemodell hemmes i sosial læring og få dårligere forutsetning for å fullføre videregående skole. En forelder kan også ha mindre tid og ressurser til å hjelpe eleven enn en elev som bor med begge sine foreldre. Det pekes også på at konflikter før og etter samlivsbrudd kan påvirke elevens presentasjoner. Enslige og skilte har også større risiko for dårlig økonomi, noe som kan påvirke elevens gjennomføringsmuligheter (Markussen et al., 2008).

Elevens kjønn ser også ut til å påvirke risikoen for å falle ut av videregående skole. Jenter har noe bedre kompetanseoppnåelse enn gutter. Det er en høyere andel gutter som slutter og det er en høyere andel gutter som gjennomfører uten å bestå. Videre kommer det frem av samme undersøkelse at minoritets elever gjennomfører som majoritets ungdom, men oftere uten å bestå. Innvandrere er også en gruppe som er blitt sett på i forhold til frafall. Det kommer frem at andelen av innvandrere som ikke har bestått er større blant innvandrere, men størst blant ikke-vestlige innvandrere.

Elevens skoleprestasjoner viser om det er risiko for frafall, da tidligere prestasjoner har betydning for nye prestasjoner.

Elever velger feil, og noen kommer ikke inn på førsteønsket sitt. Det kan påvirke motivasjonen negativt, og dermed svekke ønsket om å fullføre. Analysene i den

undersøkelsen vi her refererer til, viser at elevens motivasjon har betydning for om de blir i skolen eller ikke (Markussen et al., 2008).

Grunnene til lav motivasjon kan være mange f.eks. feilvalg, dårlig læringsmiljø, det kan også være problemer uten for skolen i vennekrets eller hjemmeforhold. Uansett hva som er grunnen til lav motivasjon, vil det i de fleste tilfeller få konsekvenser for skoleprestasjonene. Elever med svært avvikende atferd blir i relativt høy grad i skolen. Det forklares ved at ungdommer med synlige vansker, har iverksatt tiltak rundt seg. Med tiltakene følger ressurser i form av hjelpemidler, timer og personer og ikke minst oppmerksomhet. Det viser at når det iverksettes tiltak er det mulig å holde på ungdommene (Markussen et al., 2008).

3.5.1 Et produkt av sin tid?

Disse risikofaktorene kommer til uttrykk på ulike måter i skolen, og læreren er den som opplever de ulike uttrykkene på nært hold. Det kan være utfordrende å skille risikofaktoren fra eleven fordi det krever en viss distanse for å se en større del av bildet rundt hver enkelt elev. Læreres syn på elever kan farges av hvordan disse elevene passer inn i skolen som system. De kan generaliseres i grupper, og tilretteleggingen som tilbys kan bære preg av dette.

Rettigheter og plikter

Utfordringer knyttet til rettighetsorienterte elever kommer frem i prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring”. Med rettighetsorienterte elever menes at de er opptatt av sine rettigheter innenfor skolesystemet, men kanskje ikke fullt så opptatt av sine plikter. De har klare forventninger til hva skolen kan og skal tilby dem. Dette er et elevbilde som kommer frem gjennom informantene til dette prosjektet (Dale & Wærness, 2003).

Øia og Strandbu (2007) mener at når nesten alle ungdommer i hvert kull starter i videregående skole, vil nettopp det å gå på skole være en sentral del av definisjonen på å være ung, og en viktig del av det fellesskapet som ungdom deler. Skolen formidler hva som er viktig kunnskap og gyldige samfunnsverdier, og dagens ungdom slutter i høy grad opp om skole og utdanning som en verdi. Det vises gjennom at elever, også de med svært lave karakterer, rangerer ungdom som jobber hardt med skolen, såkalte skolestrebere, høyt. Selv om man opplever skolen som et nederlag, forblir de fleste i skolen, og godtar dermed spilleregler og premisser som skolen legger (Øia & Strandbu, 2007).

Holdninger

I kontrast til dette opplever lærere at mange elever ikke har tid eller interesse av å gå på skolen. Dette kan vises gjennom høyt fravær. Mange jobber noe, en del mye utenom skolen, for å finansiere et forbruk som er et gjenkjennende trekk for deres generasjon. De opplever som opptatt av andre ting, og har liten energi til skolen og skolearbeidet. Den blir en sosial arena der man trives, så lenge ikke lærene stiller for strenge krav (Dale & Wærness, 2003). Det kan virke som om mange elever har forventninger til resultater, uten at ytelsen står i samsvar med nettopp det forventede resultatet. Bekvemmelighet kommer foran kreativitet i undervisningen, også der det legges til rette for at elevene selv bestemmer hvordan undervisningen skal foregå. Undervisning som krever mer av eleven, som gruppearbeid, blir nedprioritert til fordel for tradisjonell tavleundervisning, fordi dette er makeligere for eleven. Elever kan ha vanskelig for å se seg selv som en aktør i læreprosessen. Innsats som ikke direkte belønnes med, eller kan påvirke karakterer, blir ned- eller bortprioritert av elevene. Eksempel på dette er prosjektarbeid eller gruppearbeid i skolen (Dale & Wærness, 2003). Gjennom reformen i 1994 har den videregående skolen fått opplæringsansvar for hele elevgruppen. En av informantene sier nettopp at det er blitt en annerledes elevgruppe etter reformen (Dale & Wærness, 2003). De har rett til tolv års skolegang. Ulempen med den lange skolegangen kan være skoletrøtte elever som kjeder seg, og følger dårlig med i undervisningen. Dette kan skape grobunn for motstandskulturer, som på ulike måter kan ødelegge for lærerens undervisning. Elever som ikke finner seg til rette i undervisningen, og har problemer med å innfri skolens krav, vil kunne reagere med motstand i form av negativatferd, kritikk eller passivitet (Øia & Strandbu, 2007).

Forventninger

Det å ha urealistiske forventninger er et fenomen som er utbredt, i følge flere lærere. De opplever at elever har urealistiske krav og forventninger til hva de kan oppnå av karakterer, og at måloppnåelsen ofte ikke svarer til de forventningene de har. Det er ikke alltid sånn at bare man yter litt, så får man gode karakterer. Elevene vil ha gode karakterer, men ikke gjøre nok for det. De vil ha alt opp i hendene og inn med teskje. Det er liten vilje til å ta tak i oppgavene selv, og være kreative; de ønsker helst at lærerne skal komme med konkrete løsningsforslag. Dagens ungdom er vant til å bli underholdt, og tar ikke så mye initiativ selv, og de skjønner i liten grad at det de gjør på skolen er for egen læring, ikke for at læreren skal bli glad og fornøyd (Dale & Wærness, 2003).

Elevenes fokus er flere; det å ha en positiv innstilling til skolen er en fordel, for da blir det lettere å jobbe og lære. En elev opplever at de fleste går på skolen for å få gode karakterer, for å få seg en utdanning. Da er videregående et stoppested på veien videre. En annen fokuserer på at det er mulighet for å delta i andre ting enn ren undervisning, for eksempel elevprosjekt og klassens time. Men dette forutsetter ekstraarbeid, derfor er dette noe de færreste er interessert i. Noen er opptatt av hvordan undervisningen kan legges opp på en lettvinnt måte, slik at man enkelt kan ta til seg stoffet (Dale & Wærness, 2003).

Andre utfordringer

Flere lærere i Dale og Wærnes` (2003) prosjekt trekker frem problemer knyttet til elever som ser ut til å ha psykiske problemer av ulik alvorlighetsgrad. Mange elever har det problematisk hjemme, og det er mange elever som sliter. Lærerne opplever problematikken kompleks. Det kommer frem påstander om at ikke alle er i stand til å gå på skole; de er på skolen kun for å ha et sosialt tilholdssted. Skolen krever tilstedeværelse, mens for noen elever er skolen et sted med trygge rammer, der kan de slappe av. De er ikke "til stede" i forhold til læring. Mange er utrygge og har et dårlig selvilde. De er for mye alene, og blir sett for lite fordi de mangler voksenkontakt. Derfor blir skolen viktig, både fordi vennene er der, og fordi læreren kan representere en viktig voksenkontakt. En lærer spør seg hvordan disse elevene skal kunne vite hva de vil og hva de skal gjøre, all den tid de ikke vet hvem de selv er (Dale & Wærness, 2003).

3.5.2 Elevens perspektiv

Et flertall av elever som har sluttet i videregående skole, oppgir feilvalg som hovedårsak. Ungdommer forteller blant annet om usikkerhet rundt valg av utdanning og at yrke var annerledes enn de så for seg. Det er grunn til å tro at det blir mindre feilvalg etter at programfag til valg blir implementert fra skole året 2008/2009. Det skal gi elever bedre forutsetninger for å ta utdanningsvalg. Elevene får erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmetoder på utdanningsprogrammene i dette faget. Først generelt i 8-9. klasse og mer individuell orientering i 9-10. klasse. Tiltakene kan være skole- og bedriftsbesøk, tester, veiledning, praktisk utprøving, rådgivning og individuelle samtaler (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette kan bidra til å forebygge forventningsbrist, ved at de vet noe om hva som venter en. Elevene kan snakke med elever som har gått studiet, og få svar på ting de lurer på og bli fortalt hva som ventes av dem. Men det kan tenkes at dette tilbudet vil virke best for de elevene som er motivert for videre utdanning og ønsker å finne ut hva de vil bli.

Det kan også stilles spørsmål ved grunnlaget for at elever mener de har valgt feil. Feilvalg kan være en akseptabel forklaring som er lite personlig og gir mindre nederlagsfølelse, og det ligger i kortene at man fortsatt har mulighetene åpne. Forklaringer som at det ikke er blitt tilstrekkelig tilrettelagt for dem, eller at læringsmiljøet er så dårlig at eleven ikke trives, kan kanskje være mindre opplagte. For noen kan forutsetningene for å fullføre ha vært dårlige, eller undervisningen ikke vært godt nok tilrettelagt for dem. Eleven kan tenke at den linjen var ikke det jeg tenkte meg, og slutte for å forsøke en annen retning senere.

En karakteristisk slutter som blir beskrevet, er individualisten. Eleven har forventninger til et spennende og kreativt yrke og møtes med krav til innordning, punktlighet og kundeorientering. Dette kan elever bli bedre forberedt på gjennom god og virkelighetsnær informasjon om studiet før eleven leverer søknaden (Markussen et al., 2008).

Dårlig miljø nevnes også som grunn til at elever slutter. Elever beskriver destruktive sosiale miljøer, noen forteller om meget høyt aggresjonsnivå på linjen de gikk på. De mente å ha hatt lærere som ikke klarte å skape ro, så de hadde mulighet for å lære. De spør om det kunne vært nødvendig med andre yrkesgrupper enn lærere til å ta tak i problemene. Med dette retter elevene kritikk til systemet og skolen som organisasjon, og deres opplevelse av ikke å ha fått den hjelpen de hadde behov for.

Annen kritikk som også retter seg mot lærerne er at oppgavene var for enkle og lite utfordrende; de følte at de ikke lærte noe. Nesten alle ungdommene som sluttet mente det var viktig med formell skolegang (Markussen et al., 2008). Det kan da virke litt selvmotsigende at de ikke ønsket å fortsette, når de mente de trengte skolegangen. Det tenkes at lite utfordringer på grunn av dårlig differensiering i undervisningen, fører til at elever som ellers ville fullført, blir lite motiverte, likegyldige og skoletrette.

4 Den teoretiske rammen for prosjektet

I dette kapitlet skal vi presentere det vi har kalt det teoretiske ”bakteppet” for oppgaven. Teorigrunnlaget vårt er ment å gi mulighet for å analysere våre funn i den empiriske undersøkelsen i forhold til forskjellige sider ved det å være elev i videregående skole. Først tar vi opp spørsmålet om hva det vil si å være ungdom i vår tid, hvem de er, og hvilke utfordringer dagens ungdom står overfor, i samfunnet generelt, i det nære sosiale liv og i skolen spesielt (Kvalem & Wichstrøm, 2007, Øia & Strandbu, 2007, Heggen, Jørgensen og Paulsgaard, 2003). Vi kommer også inn på hvilke utfordringer de kan ha på det personlige plan, og som kan få følger for livet i skolen (Kvalem & Wichstrøm, 2007). I de nære sosiale relasjoner vil selvsagt ungdom være andre ungdommers referanser i en viss grad. Men også lærere og andre voksenpersoner kan være ”de signifikante andre” og påvirke ungdommens syn på seg selv. Vi tar derfor også opp Meads speilingsteori i dette avsnittet (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland 2009).

Elevens selvoppfattelse påvirkes av læringsmiljøet hjemme og på skolen. Den vil også påvirke hvordan eleven opplever og mestrer skolen. Det er et interaktivt forhold som gjensidig påvirker hverandre. Også motivasjon henger sammen med elevens selvoppfatning, både spesifikk og generell (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Anerkjennelse vil også påvirke relasjoner eleven har til skolen (Eide, 2005).

Også Bourdieus analyser av sosialt samspill og utforming av det normale, det marginale og ulike stigmatiseringsprosesser vil bli berørt. Det andre momentet vi tar opp er makt. Bourdieu berører også maktbegrepet ved at han er opptatt av hvordan skjult strukturell makt kan avdekkes (Wilken, 2008, Prieur & Sestoft, 2006). Her kan Foucaults tanker om makt gi et bredere perspektiv, fordi han er opptatt av å beskrive hvordan makt blir utøvd og hva det fører til. Han kaller det maktens virkninger og implikasjoner (Nilsson, 2009). Videre ser vi på makt i pedagogiske relasjoner, og på hvilken type maktutøvelse elevene lever i. Er det den konstruktive makt vi knytter til å skape eller få tilrettelagt muligheter for nødvendig og konstruktiv læring? Eller er det en type herredømme som holder dem fast i mer eller mindre gunstige sosiale roller og forhold? (Damsgaard, 2010).

Vi kommer også inn på begrepet skolelivskvalitet (Tangen, 2001). Dette er interessant fordi hennes undersøkelse har elevperspektiv. Det tar opp i seg både sosiale, pedagogiske og individuelt opplevde relasjoner i sammenheng med skolegang og læring.

Vi har foran, i forbindelse med presentasjonen av begrepene frafall og bortvalg, berørt temaet

valg. I dette kapitlet vil vi i forlengelsen av det foranstående ta opp temaet *rasjonelle valg*. Hvilke innsikter og kunnskaper må være på plass for at ungdom kan foreta valg som ivaretar deres talenter og interesser, utover det de umiddelbart har ork eller lyst til? Og hvilke muligheter gir skolen dem til å utvikle slike innsikter og kunnskaper? Tar ungdom som ikke fullfører videregående skole sitt valg på et rasjonelt og interessebevisst grunnlag? (Aakvaag, 2008).

4.1 Ungdom og deres utfordringer

Øia og Strandbu (2007) påpeker at kun å aldersdefinere ungdomsbegrepet ikke tar høyde for at ungdom som kategori er under stadig forandring, og er avhengig av, og påvirkes av samfunnsmessige forhold. Derfor velger vi å se på ungdomsbegrepet som en sosial prosess hvor en går fra barndom til voksenhet. Målet med denne prosessen er å oppnå kvalifikasjoner og dannelse til å kunne vokse seg inn i samfunnet og videreføre samfunnsinstitusjonene (Øia & Strandbu, 2007).

Denne undersøkelsen tar for seg ungdom i videregående skole, vi vil se litt mer på hva det vil si å være ung i Norge i dag, hvor ungdom og samfunn er i endring. De siste 30 årene har Norge endret seg til et utdanningssamfunn (Heggen et al., 2003). Dette er en kontrast til det som har vært tradisjonen spesielt i utkantstrøk, hvor realkompetanse lenge var viktigere enn den formelle kompetansen. I disse tradisjonelle samfunnene var det vanlig og nødvendig at barn og unge deltok i arbeidslivet fra de var ganske små. På denne måten vokste de inn i posisjoner som ble gitt innenfor lokalsamfunnet. Gjennom tidene har skolen gjerne blitt sett på som en tidstyv, som tok bort ungdommene fra det tradisjonelle arbeidslivet og den sosialiseringen dette arbeidet medførte (Heggen et al., 2003).

Men utviklingen i samfunnet har ført til at det er færre jobber innenfor de tradisjonelle arbeidsplassene, som for eksempel jordbruk og fiske. Innenfor fiskerinæringen, hvor arbeidsplassene er blitt høyteknologiske med store krav til hygiene, sikkerhet og kvalifikasjoner, har antall arbeidsplasser gått ned. Disse endringene har ført til endringer i betingelsene til ungdommer i kystsamfunn. Det trenges bedre kvalifisert arbeidskraft og det er ikke lengre bruk for like mange uten formelle kvalifikasjoner (Heggen et al., 2003)

Tidligere hadde tenåringen et valg; skole eller arbeid. Etter at retten til 13-års opplæring ble innført, kom det også et ”bud” om at alle burde gjennomføre opplæringen (Øia & Strandbu, 2007).

Ungdomstiden kan bli sett på som en overgangsfase. Status, sosiale relasjoner og identitet endrer seg når en går over i en ny fase. Disse endringene vil påvirke ungdoms utforming av egne livsløp. Dagens unge står tilsynelatende friere til å velge identitet og framtid, men for noen kan disse tilsynelatende frie valgmulighetene stå i motsetning til realitetene: sosial klasse, kjønn og økonomi er strukturelle forhold som kan være med å snevre inn valgmulighetene. Dagens unge vokser ikke inn i tradisjonelle rollemønstre, men den enkelte må finne former for tilknytning og tilhørighet. Det betyr ikke bare økt frihet, men også større usikkerhet og risiko for å mislykkes, som kan føre en ut av fellesskapet og ikke inn (Heggen et al., 2003).

Skolen er en arena som det forventes at den unge deltar i. På den måten gir den sosial anerkjennelse. Når nesten alle er på skolen, blir det en inngangsport til fellesskapet de unge har seg i mellom. Det blir en viktig del av å være ung. Den gruppa som slutter tidligere står dermed i fare for å bli isolert fra sitt tidligere vennemiljø.

Også de som ikke gjør det så bra på skolen, slutter opp om skolen som en viktig institusjon. I praksis betyr det at grupper av ungdom presses inn i en situasjon der de godtar spillereglene og premissene, samtidig som de opplever nederlag og det ikke å strekke til (Øia & Strandbu, 2007).

4.1.1 Kjønnforskjeller

Det kommer frem at kjønnforskjeller spiller inn i forhold til suksess i skolen. Jenter oppnår bedre karakterer enn gutter i norsk skole. Det kan forklares biologisk; jenter modnes raskere, og har med det et naturlig utviklingsforsprang. På den andre siden er guttenes ”naturlige” atferd ikke tilpasset skolens krav til oppførsel, konsentrasjon og oppmerksomhet. Om vi er sosialisert inn i disse rollene eller om det er medfødt, kan det uansett gi føringer, muligheter, begrensninger og belønninger i en sosial kontekst. En annen årsak til disse kjønnforskjellene kan være skolens språk. Det blir sagt at skolen er blitt feminisert ved kvinnelige lærere og skolen snakker et språk som ikke passer inn i gutters hverdag og erfaringsverden (Øia & Strandbu, 2007).

På 1980-tallet endret kvinnes rolle seg fra å være hjemmeværende til å ta større del i undervisningssamfunnet og arbeidsmarkedet. Det er en vesentlig samfunnsendring som kan være medvirkende årsak til disse kjønnsforskjellene. Jentene gjør det bedre i det postindustrielle samfunnet, det treffer jentene bedre ved at de er kommuniserende, relasjonelle, modne, refleksive og forhandlende. Samtidig bærer de verdier og idealer som passer inn i den nye middelklassen og dermed også i skolen. Gutter som ikke gjør det så bra i skolen kan ha atferd som er motsatt av jentenes. Atferden kan være barnslig, bråkete, ikke-reflektert, ikke-kommuniserende og umoden (Øia & Strandbu, 2007).

I det sosiale fellesskapet som skolen er, finner vi roller som ikke er kjønnsnøytrale. ”Machogutten” og ”gulljenta” er to som særlig trekkes frem. Machogutten er tøff, mandig, kul og provoserende. Han kan opptre som sabotør, frekkas og sløvving. Mens gulljenta er sosialt flink, omtales som aktiv, flink, pliktoppfyllende. Dermed er ikke skolens innhold og pedagogiske praksis kjønnsnøytral. En stor del av elevene, og flest gutter kommer systematisk dårligere ut (Øia & Strandbu, 2007).

4.1.2 Pubertet

Forfatterne hevder at puberteten kan ses på som en periode med rask fysisk modning. Ungdomstiden begynner med puberteten, men den er som regel over før ungdomstiden er det. Som mennesker er vi programmert til å gjennomgå puberteten omtrent samtidig, men faktorer som arv og miljø, ernæring, kroppsvekt og aktivitet gjør at det er store individuelle forskjeller på når puberteten begynner (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Gjennom generasjoner ser man at puberteten starter i stadig lavere alder.

De fysiske endringene som skjer i puberteten kan både ha en direkte, men også indirekte effekt på utviklingen. Den direkte effekten kan være gjennom de endringene som skjer med utseende, og at hormonelle endringer fører til forandringer i følelser og atferd. Den indirekte effekten kommer frem i sosiale og kulturelle sammenhenger, som for eksempel i skolehverdagen. De fysiske endringene kan føre til at ungdommen blir oppfattet på en ny og annerledes måte av omgivelsene, for eksempel av foreldre og jevnaldrende. Ungdom kan oppleve at sosiale relasjoner mellom jevnaldrende endres som følge av at den enkelte kommer i puberteten; styrkeforhold, hierarki og status kan endre seg i vennegruppa. Varighet av

puberteten er ulik, det er også ”timingene” i forhold til jevnaldrende (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

4.1.3 Selvbilde

Vi mennesker er ikke født med et ferdig bilde av oss selv, og vår selvoppfatning dannes av de tilbakemeldinger vi får og har fått, sammenligninger med andre, samt selvrefleksjon gjennom oppveksten.

Noe av det som tydeligst definerer ungdomstiden, er spørsmålet om hvem jeg er. Selvbildet eller identiteten er den beskrivende delen av selvet som kunnskap, erfaringer og tanker er koblet til. Dette kan være beskrivelser av eget utseende, interesser, roller eller personlighet. Eksempler på dette er oppfatninger som at: jeg er tykk, jeg er sportsinteressert, jeg er elev.

Selvfølelse kan forklares som følelser knyttet til meg selv og evaluering av meg selv, om jeg liker eller misliker hvem jeg er. Eksempler på dette kan være: jeg er en flink elev, jeg er dårlig i sportslige aktiviteter, jeg liker utseende mitt, og så videre (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Selvpresentasjon er atferd knyttet til hvordan jeg ønsker at andre skal oppfatte meg: Hvordan skal jeg presentere meg slik at de andre i klassen oppfatter meg som kul?

Som barn har man et nokså konkret og positivt syn på seg selv, og inn mot ungdomstiden skjer det en forandring der man får en mer abstrakt beskrivelse av seg selv, og økt evne til selvrefleksjon. Avstanden mellom det forfatterne kaller ”det faktiske selvet” og det idealet man har, øker ofte i ungdomstiden. Dette kan føre til lavere selvfølelse i perioder. Både nedvurdering og overvurdering av evnene kan føre til uhensiktsmessig atferd ved at ungdommer kanskje ikke tør å ta en utfordring, eller at en tar på seg for vanskelige oppgaver der en er dømt til å mislykkes. Vi tenker oss at dette kan få konsekvenser i skolehverdagen til en ungdom, der både overvurdering og devaluering av egne evner vil påvirke resultatene til eleven (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Dannelse av identitet eller selvbildet er en prosess som, gjennom et utviklingsperspektiv tradisjonelt har blitt tillagt ungdomstiden. Utviklingsoppgaven blir å finne sin identitet i betydning av å føle seg vel med seg selv og vite hvor man står i forhold til eksempelvis ideologiske verdier, valg av studier og yrkeskarriere. Fra et sosialiseringperspektiv er identitet noe som er et livslangt prosjekt fordi vi kontinuerlig står i sosiale endringer. Identitetsforskere i vår tid er mer interessert i selve identitetsprosessen og i ungdoms søken

etter seg selv, enn i selve resultatet. Den verdien ungdommen setter på seg selv henger nøye sammen med de sosiale tilbakemeldingene de får fra foreldre, venner og jevnaldrende, lærere og andre viktige relasjoner i ungdommens liv. Selvverdien avspeiler den verdi andre setter på dem (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Mead har utviklet det han kaller en speilingsteori. Der legger han i stor grad vekt på nettopp samfunnets og de sosiale omgivelsenes betydning i utviklingen av vår identitet. Andres vurderinger og oppfatninger av oss utgjør en nødvendig forutsetning for at vi skal utvikle en indre kjerne, også kalt *et selv*. Mead beskriver hvordan individet er sosialt; gjennom lek, samspill og interaksjon med andre, dannes vår bevissthet (Krange & Øia, 2005). Han legger spesielt vekt på samspillet med den ”betydningsfulle andre”. Med det mente han først og fremst foreldrene, men også søsken og andre nære voksenpersoner i et barns liv, for eksempel læreren. Ved å utvikle evnen til å sette oss i andres sted, vil vi utvikle vår personlige identitet, mente Mead. I sin beskrivelse av hvordan det ”objektive selvet” tar form, tok Mead utgangspunkt i at vi mennesker ikke observerer oss selv direkte, men vi legger merke til og registrerer hvordan andre reagerer på oss og våre handlinger. Denne prosessen, også kalt speilingsteori, består i at vi speiler oss i andres reaksjon på oss selv. Som tidligere nevnt er ikke alle mennesker like viktige for oss i en slik sosialiseringssprosess, og graden av betydningen denne personen har avgjør også hvor mye dennes vurdering angår meg. Slike personer omtaler Mead som signifikante andre. Som menneske lærer vi ikke bare å tolke signaler fra én person, men fra hele grupper av mennesker. Å kunne beherske denne tolkeprosessen er en sentral og viktig del av evnen til å utvikle sosial kompetanse (Krange & Øia, 2005, Manger et al., 2009).

Har man et generelt positivt syn på seg selv, kan dette fungere som en buffer mot negative og stressende opplevelser og erfaringer, mens det motsatte skjer dersom selvfølelsen er lav. Lav selvfølelse har vist seg å spille en viss rolle i utviklingen av depresjon, atferdsproblemer og spiseforstyrrelser, eller andre typer problemer som er knyttet til ungdomstiden (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

De sosiale relasjonene vil gjennom ungdomstiden i større og større grad handle om temaer som inkludering og ekskludering. Dette er forhold som er av stor betydning for utviklingen av selvet og identiteten. Selvfølelse kan derfor også ses på som en indikator på i hvilken grad man føler seg sosialt integrert eller opplever at man står utenfor (Leary, Tambor, Terdal & Downs, i Kvalem og Wichstrøm, 2007, s.27)

4.1.4 Sosiale relasjoner

Ungdomstiden fører med seg forandringer i sosiale mønstre, med økt fokus på jevnaldrende som et av resultatene. Selv om unge kjenner på og merker forventninger om hvordan sosiale relasjoner skal arte seg i tenårene, vil de ta med seg erfaringer fra tidligere vennskap og tillærte sosiale ferdigheter. En viktig del av selvutviklingen foregår gjennom og i vennekretsen, og nettopp venner står helt sentralt når det gjelder det å teste ut og lære ting. Venner er også en sentral kilde til emosjonell støtte; vennskap innebærer å støtte, trøste og stille opp.

Vennskap er altså viktig for ungdoms psykiske velvære og sosiale tilpasning, men kan også være en kilde til stress og uro. Varige vennskap har i hovedsak positiv effekt på selvfølelsen, men det konstant å måtte sammenligne seg med jevnaldrende kan også ha en negativ effekt. Det kan også være vanskelig å bryte ut av for eksempel en kriminell vennegruppe hvis den bygger på nære sosiale relasjoner (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Ungdom velger som andre, oftest venner som ligner på dem selv. I dette er opplevd likhet (subjektivt) som regel viktigere enn faktisk likhet (objektivt). Den likheten man kan observere i vennegrupper, kommer antakelig mer av at nye venner rekrutteres fra dem som allerede deler atferd og holdninger med gruppen (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Man tilpasser seg også ofte vennegruppen i klesvaner og -smak, språkbruk, holdninger etc.

4.1.5 Kognitiv utvikling

Også i hjernen skjer det en betydelig utvikling gjennom puberteten. Forandring i strukturer i hjernen innvirker på hjernens funksjon. ”Kognitiv utvikling står for utvikling av informasjonsbehandling, iaktakelse og oppmerksomhet, hukommelse, og vurderings- og beslutningsprosesser”, skriver Kvalem og Wichstrøm (2007, s 20). Hjernenes utvikling er ikke bare modning med utgangspunkt i biologi; fordi erfaringer og læring i ungdomstiden virker inn på hvilke koblinger i hjernen som styrkes eller svekkes, er hjernenes utvikling så vel et resultat av en erfaringsprosess (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Gjennom ungdomstiden øker den kognitive kapasiteten, både i forhold til mengde- og bearbeidingskapasitet. Utslag av dette er økt korttidsminne, og at man styres mer av logiske slutninger. Evne til å vurdere risiko blir bedre, samt å tilpasse atferd med følelser. Den

kognitive utviklingen gjør ungdommen i stand til å reagere og tilpasse seg omgivelsene på en adekvat og mer moden måte, evnen til å planlegge blir bedre. Det fører også med seg økt evne til å forberede og gjennomføre handlinger, vurdere konsekvenser og være selvreflekterende. Evnen til abstrakt tenkning istandsetter den unge til å kunne ta moralske vurderinger, den påvirker evnen til å sette seg mål, for eksempel innen utdanning, og den har også innvirkning på sosial kompetanse (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Endringene i den kognitive kapasiteten og kvaliteten må ses i sammenheng med sosiale og følelsesmessige påvirkninger i den konkrete situasjonen der en vurdering og et valg blir tatt (Kvalem & Wichstrøm, 2007). ”Til tross for forbedret logisk kompetanse kan ungdom i større grad enn voksne være påvirket av gruppepress, og ha mindre impuls kontroll, og dermed likevel ta dårligere og mer risikofylte valg”, sier Steinberg (i Kvalem og Wichstrøm, 2007, s. 22).

4.1.6 Internaliserende vansker

Det er ikke vår intensjon å gå i dybden for å se på og forstå årsakssammenhenger i forhold til ungdom og ulike psykiske forstyrrelser og lidelser, heller ikke å gå inn på ulike behandlingsformer som finnes. Vi er også bevisst på at symptomer kan vise seg i ulik grad uten at det ligger en diagnose til grunn. Å være ”deppa” er ikke det samme som å ha en psykisk lidelse man finner i WHO's klassifiseringssystem ICD-10 (dette er et internasjonalt diagnoseverktøy brukt også av norsk helsevesen). Vi har skrevet om det som vi opplever er relevant for å forstå frafallsproblematikken også gjennom *hvem* de unge er, med alle sine utfordringer. Utfordringer som ikke nødvendigvis primært henger sammen med skolelivet, med som kommer til syne og til uttrykk der.

Tall og prosenter er tatt med fordi hyppighet av forekomst er relevant, slik vi ser det.

4.1.7 Angst

Angst er redsel som ikke står i forhold til en reel situasjon, altså er det en form for irrasjonell redsel. Når det snakkes om angstforstyrrelser, er det der angsten er så sterk og vedvarende at den hemmer livsutfoldelse (jobb, skole, sosialt) i en vesentlig grad. Angstlidelser er vanlig blant ungdom, og befolkningsundersøkelser viser at om lag 20 % av ungdom oppfyller symptomkriteriene for angstlidelser. Om lag halvparten av disse ungdommene hadde tydelige

funksjonsnedsettelse på grunn av angstproblematikken (Merikangas, i Kvaalem & Wichstrøm, 2007). Jenter har en større risiko for å utvikle nesten alle typer angst enn gutter på alle alderstrinn.

Angstlidelser kan deles inn i mange ulike undergrupper. Av disse kan nevnes separasjonsangst, panikk lidelse, ulike typer fobier, generalisert angstforstyrrelse, tvangsforstyrrelser og posttraumatisk stressforstyrrelse. Av disse er det særlig to som er relevante.

Sosial fobi er en fobi der objektet, eller den utløsende faktoren er en sosial situasjon. Redselen retter seg mot å dumme seg ut, eller at man skal vise uønskede sider av seg selv, for eksempel at man ikke kan ting like godt som andre man sammenligner seg med, ikke finner på noe å si, begynner å stamme, rødme, at man er kjedelig, eller ikke verd å bli likt. Sosial fobi har røtter fra tidligere i livet, og vokser sakte frem. Flest debuter ser man på slutten av ungdomsskolen, eller i starten av videregående skole (Merikangas, i Kvaalem & Wichstrøm, 2007). Sosial fobi er ofte en bakenforliggende årsak til langvarig skolevegring. Anslag for forekomsten har et gjennomsnitt på 2-4 %, men tallene varierer sterkt, alt fra under 1 % til om lag 10 %.

Generalisert angstforstyrrelse er en bekymringslidelse. Den innebærer en vedvarende angst eller bekymring som den unge har vanskelig for å kontrollere. Man plages av tilbakevendende tanker om ting som kan gå galt. Det kan for eksempel være redsel for at man ikke får gode nok karakterer, at man ikke skal rekke ting eller bli ferdig med ting i tide. Symptomer på denne lidelsen kan være irritabilitet, man blir lett trøtt og sliten, muskelspenninger, problemer med konsentrasjon, søvnvansker og uro. Denne type lidelse opptrer relativt hyppig i ungdomstiden, med en forekomst på 2-4 % (Costello et al., i Kvaalem & Wichstrøm, 2007).

4.1.8 Depresjon og suicidalitet

Fra sjette til åttende klasse ser man en markant endring i antall ungdom som opplever depresjon. Der man i sjette klasse med stor sannsynlighet i en klasse på en middels stor skole, ikke vil finne en eneste deprimert elev, vil man to år etter se forandring i situasjonen. Da vil man sannsynligvis finne at en god del av elevene, særlig jentene, vil oppfylle kriteriene for en depressiv lidelse. Etter ti nye år vil man finne at de fleste av dem som var deprimerte som unge, fremdeles sliter med depresjon i perioder. Samtidig vil de depressive periodene forringe

livskvaliteten, og ha innvirkning på utdanning, arbeidsliv og ikke minst på sosiale relasjoner (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Å være ”deppa” er ikke det samme som å ha en psykisk lidelse man kan finne i WHOs klassifiseringssystem ICD-10. Vi skiller mellom tre ulike betydninger av ordet; å ha et depresso stemningsleie, symptomer på depresjon og depressive lidelser. Symptomer på depresjon kan deles inn i: følelsesmessige symptomer (føle seg nedstemt, trist), kognitive symptomer (vanskeligheter med å konsentrere seg, negative tanker om seg selv, om fremtid), kroppslige symptomer (søvnproblemer: for mye, for lite eller avbrutt søvn), motoriske problemer (treg eller rastløs), spiseproblemer (for liten eller for stor matlyst) og suicidale problemer (tanker om selvmord eller – forsøk, døden). Ungdoms depresjon har langt flere likhetstrekk med voksnes depresjon enn det som skiller dem, men irritasjon er likevel et langt vanligere tegn på depresjon hos unge mennesker enn hos voksne (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Forekomsten av depresjon øker fra 13-årsalderen, men forekomsten øker sterkest fra 15-16 års alder og et par år fremover. Økningen er sterkere hos jenter enn hos gutter; om lag dobbelt så mange jenter som gutter som er deprimerte (Wichstrøm, i Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Å finne tall på hvor mange unge som til enhver tid er deprimerte, vil avhenge av hvilken metode man bruker. Det er funnet forekomster mellom 0,4 % og 8,3 %. I undersøkelser der det er brukt intervjuformer som kan gå i dybden vil man finne ut at prevalensen for alvorlig depresjon varierer mellom 1,5 % og 4 %. Dette gjelder ungdom i 15-årsalder (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Begrepet suicidalitet omfatter spekteret fra selvmordstanker, selvmordsplaner, mindre alvorlige forsøk, alvorlige selvmordsforsøk til gjennomført selvmord. Selvmordsforsøk handler ofte om å komme seg ut og vekk fra en uholdbar livssituasjon, mens selvskading ofte er en måte å takle psykisk smerte på for å orke å leve videre (Muehlenkamp, i Kvalem & Wichstrøm, 2007). Et gjennomsnitt fra Norge i perioden 1996-2003 viser at det er 2,5 ganger flere gutter enn jenter som tok sitt eget liv blant ungdom, mens det er langt flere jenter som prøver. Depresjon er en av de viktigste risikofaktorene ved selvmordsforsøk. Det er om lag dobbelt så mange jenter som gutter som er deprimerte (Wichstrøm, i Kvalem & Wichstrøm, 2007). Det er store mørketall i antall rapporterte selvmordsforsøk, fordi de færreste som forsøker, blir behandlet for dette (Rossow & Wichstrøm, i Kvalem & Wichstrøm, 2007).

4.1.9 Spiseproblemer blant ungdom

De mest alvorlige formene for problematisk spiseatferd blir betegnet som spiseforstyrrelse. De to mest kjente variantene er anoreksi og bulimi. For å bli diagnostisert som spiseforstyrrelse, må personen oppfylle kriteriene som ligger til grunn for diagnosen.

Det er relativt få som lider av en diagnostisk spiseforstyrrelse, mens det er relativt mange som har spiseproblemer. Dette er en mindre alvorlig variant fordi den ikke oppfyller de diagnostiske kravene, men kan ha klare negative konsekvenser for velvære og livsutfoldelse til en person. Spiseforstyrrelser forekommer langt hyppigere hos kvinner enn hos menn, tallet er 10:1. Også spiseproblemer, som er en langt vanligere lidelse enn spiseforstyrrelser, er overrepresentert av kvinner. Spiseforstyrrelser forekommer sjeldent hos jenter i barneårene, men forekomsten stiger raskt i løpet av tenårene, for så å avta noe igjen i tjuårene (Rosenvinge & Gøtestam, i Kvalem & Wichstrøm, 2007).

4.1.10 Eksternaliserende vansker

Eksternaliserende vansker er vansker som retter seg utover mot andre og er synlig i konkret atferd. Det er ikke uvanlig at den som har atferdsvanskene opplever at det er *andre* som skaper vansker for dem, det være seg foreldre, lærere og hjelpeapparat. De vil samtidig oppleve at *de selv* ikke har vansker.

Det er verdt å merke seg at fordi atferdsproblemer forklares og defineres ulikt innenfor ulike fagdisipliner (pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk), så finnes det ikke en allment akseptert definisjon på skillet mellom normal og avvikende atferd (Ogden, i Kvalem & Wichstrøm, 2007). Dette må også legges til grunn i forhold til våre informanter, og deres syn på de ulike problemer i skolen, da våre informanter har ulik fag- og profesjonsbakgrunn.

Å gå inn i hvordan de ulike diagnosene stilles og hvilke kriterier som ligger til grunn for dem er noe som ligger utenfor denne oppgaven. Det som kan være verdt å merke seg, er at det i mange tilfeller finnes symptomer på flere typer atferdsforstyrrelser samtidig, derfor vil ikke tall på forekomst være entydige. Der man ber elever, lærere og foreldre fylle ut spørreskjemaer, ser man ofte at så mange som opp mot 30 % av alle barn og unge viser en eller annen form for sosial eller atferdsmessig mistilpasning i løpet av skolealderen. Det er

dog snakk om mindre og forbigående problematikk (Sørli, i Kvalem & Wichstrøm, 2007). Nyere studier i danske og norske skoler konkluderer med at mellom sju og 12 % av elever i alder 10-17 år viser uønsket atferd på skolen i så stor grad at det er rimelig å benytte betegnelsen atferdsproblemer (Gjerustad og Nordahl, Ogden, Sørli og Nordahl i Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Det er viktig å nevne i denne sammenheng at det ikke er uvanlig å observere atferd som skaper problemer for andre hos de aller fleste barn og unge. Dette uavhengig av kjønn, alder, familiebakgrunn og andre forutsetninger. Det som kan oppfattes som problematferd, er som normalatferd å regne fordi det forekommer også blant barn og unge som er faglig og sosialt velfungerende. Der man derimot ser atferd som i stor grad bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn rundt dem over lang tid, og der denne atferden er destruktiv eller hemmende for individet, brukes betegnelsen atferdsproblemer.

Forståelse av antisosial atferd og atferdsforstyrrelser kan ikke ses uavhengig av relasjoner mellom unge og voksne og mellom ungdom og oppvekstmiljøet de er en del av. En ensidig og for individrettet forståelse og forklaring kan lett føre til stigmatisering og marginalisering av hele ungdomsgrupper. Dette kan lett fremme og legitimere tiltak som fokuserer mer på disiplinering av ungdom som oppfattes som vanskelige og umedgjørlige enn på å skape grobunn og vekstmuligheter og samarbeid med og utvikling for ungdommen selv (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Dette er tanker vi tar videre i drøftingsdelen vår.

4.2 Elevens læringsmiljø

I denne oppgaven er elevens læringsmiljø veldig sentralt. Læringsmiljø er et omfattende og sammensatt begrep. Det består av mange deler som vi har presentert i figuren på neste side. Den viser at læremiljøet ikke bare kan sees på som det miljøet elevene erfarer i skolen. Den må også ta med seg ytre forhold som kan være foreldrenes holdninger og verdier, ressurser i hjemmet, skolelover og læreplaner, og generelle normer og verdier i samfunnet (se fig. 1). Skaalvik og Skaalvik, (2005, s. 14) sier at:

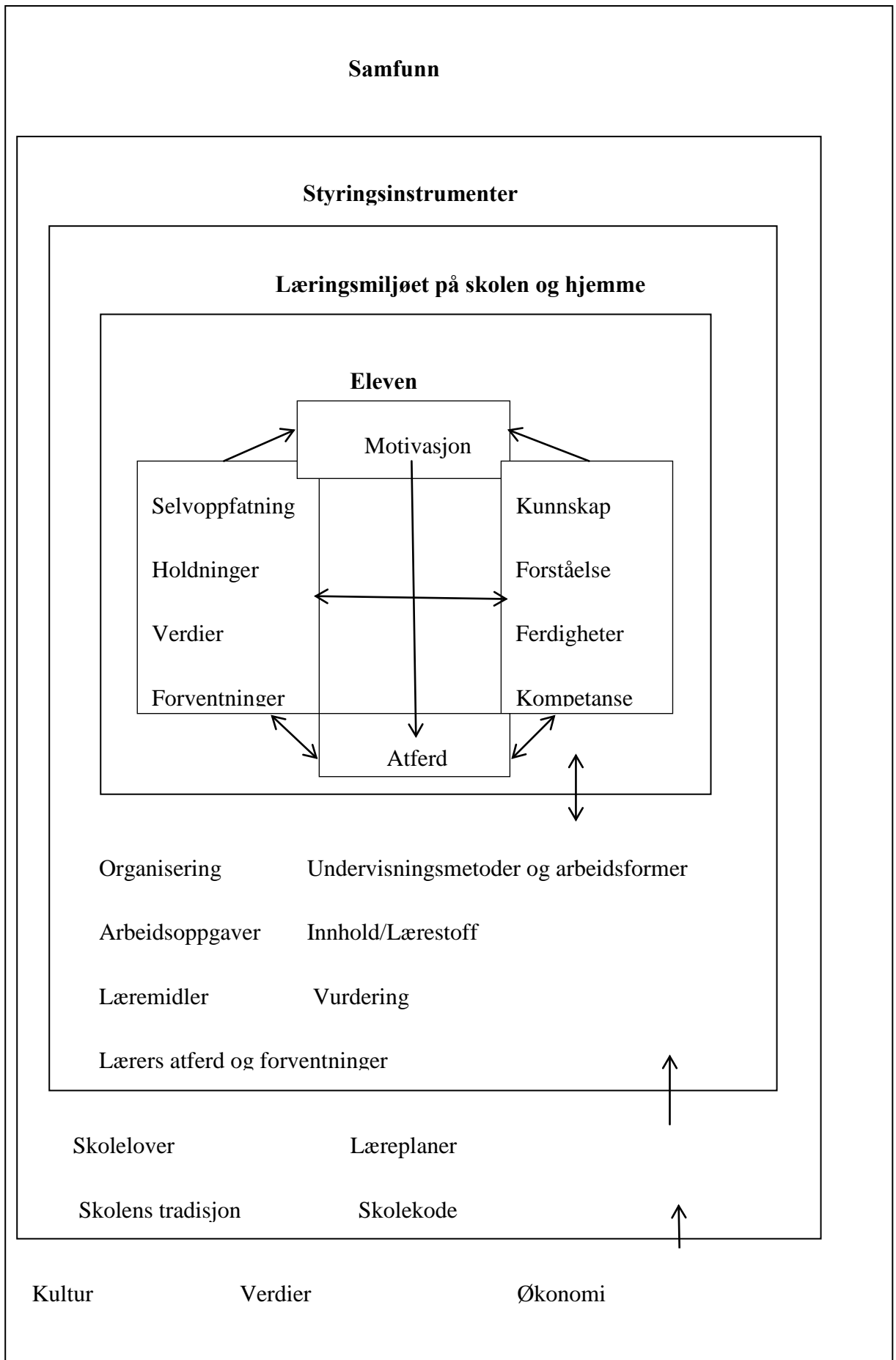
Elevenes læring, selvoppfatning, motivasjon og atferd (også læringsstrategier) er et resultat av læringsmiljøet, ettersom de er en del av det. Elevene kommer inn i skolen med evner, kunnskaper, holdninger og verdier, samtidig som skolen bidrar til å utvikle disse

egenskapene. Det kan vi se som en del av læringsmiljøet eller som forhold som bidrar til å forme læringsmiljøet. Vi ser at det er et interaktivt forhold mellom læringsmiljøet og elevene. Det er også et interaktivt forhold mellom elevenes læring, selvoppfatning, motivasjon og læringsatferd.

Vi ønsker å se på flere sider ved dette bildet og ser også at det er nyttig å tenke på det som interaktivt, at det gjensidig påvirker hverandre. Da denne figuren har med sentrale punkter rundt helheten til elvers læremiljø, vil vi bruke denne når vi strukturerer funn og drøfting (jf. kap. 6). Den gir et oversiktlig bilde over hva som påvirker læringsmiljøet på flere nivåer. Det er noen deler av modellen som vil bli mer brukt i drøftingen enn andre, ettersom hva informantene i denne undersøkelsen har vektlagt i sine svar.

Denne figuren ser vi på som veldig sentral fordi det er muligheter til å reflektere rundt forskjellige sider ved elevens læringsmiljø. Den er også et nyttig kartleggingsverktøy, for å sikre at hjelpere ser helheten rundt elevens læringsmiljø, og blir bevisst hvor en bør iverksette tiltak og hva målet med de tiltakene er.

Vi finner illustrasjonen så sentral fordi den viser at elevens atferd i skolen og mottagelighet for læring er påvirket av konteksten. Om det søkes etter enkle årsaksforklaringer, kan en lett ende opp med forhold utenfor skolen, eller ”feil” ved eleven som eneste årsak. Det kan føre til stigmatisering og marginalisering som igjen kan føre til en sosial eksklusjon av enkelte elever i skolen.



Figur 1. illustrasjon av elevenes læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2009 s 15)

4.3 Selvoppfatning

Selvoppfatningen vår blir påvirket av mange forhold.

”De viktigste kildene er mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenligning og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser. Disse erfaringene bidrar til både til etablering av selv vurdering og forventninger på konkrete områder og til selvverd.” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.111).

Det er ikke all påvirkning eller vurdering som influerer like sterkt på selvverdet vårt, men vurderinger innenfor områder som vi og miljøet rundt oss verdsetter høyt, blir satt i sentrum av oppmerksomheten. Av den grunn blir dette sett på som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvverdet vårt (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

4.3.1 Betydning av selvoppfatning

Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Slik har begrepet selvoppfatning mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.75)

De oppfatningene vi har om oss selv, er et resultat av alle våre tidligere erfaringer, og tolkningen av disse. Dette er en subjektiv opplevelse, og vår subjektive oppfatning av oss selv vil være avgjørende for våre følelser, tanker, handlinger, og motivet for handlingene.

Når Skaalvik og Skaalvik (2005) tar utgangspunkt i skolen og dens betydning for elevens selvoppfatning, er det fordi barnet som plasseres i skolen og tildeles rollen som elev, ikke har valgt dette selv. Dette er en sosial arena og setting som barnet ikke kan melde seg ut av. Det blir tildelt oppgaver som det selv heller ikke har valgt, og resultatet av det blir vurdert av læreren. Det barnet presterer, er i stor grad synlig for andre, og det å sammenligne resultater er nærliggende. Erfaringer eleven får med seg fra skolen, vil derfor påvirke selvoppfatningen.

Den verdien vi setter på oss selv, henger sammen med selvoppfatningen vår. Å ha en følelse eller opplevelse av lav selvverdi kan ha stor negativ innvirkning på vår mentale helse, fordi

det er en «subjektivt ubehagelig» tilstand (Kaplan, i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Sammenlignet med andre grupper, har mennesker med lavt selvvverd flere symptomer på sviktende mental helse (Kaplan, i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et utslag av dette kan være psykosomatiske symptomer som hode- eller magesmerter, eller stress, angst eller depresjon. Norsk og amerikansk forskning kan vise til sammenhenger mellom selvvverd, psykisk stress og selvmordstanker i videregående skole (E.M. Skaalvik, og Ystgaard, i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I pedagogisk sammenheng blir det derfor et etisk anliggende å legge situasjonen slik til rette at elevene kan bevare og utvikle selvvverd. Dette blir for oss et overordnet perspektiv i all undervisning og oppdragelse og i enhver organisert aktivitet for barn og unge (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.73).

Også lav selvoppfatning når det gjelder faglige prestasjoner kan ha store negative konsekvenser for eleven; de har mer stress og angst i prestasjons- og læringssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning, skriver forfatterne.

Selvoppfatningen vår omfatter alle de områdene vi har gjort oss erfaringer. Innenfor instrumenter for å måle selvoppfatning, vil de fleste konsentrere seg om fem dimensjoner:

- Fysisk selvoppfatning, som omfatter utseende og/eller fysiske ferdigheter
- Sosial selvoppfatning, som handler om popularitet og evne til å omgås andre mennesker
- Intellektuell og akademisk selvoppfatning, som er oppfatningen av eget evne- og prestasjonsnivå
- Emosjonell selvoppfatning. Dette kan være angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredshet
- Moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning, som kan være spørsmål om en oppfatter seg selv som en som følger vanlige normer, er til å stole på eller oppfører seg pent.

Utfordringen ved å avgrense i dimensjoner er at det er vanskelig å fange opp kompleksiteten i selvoppfatningen, det blir gjerne kvantitativt. Dimensjonene går også over i hverandre, og det er kun deler av en persons selvoppfatning som elev, for eksempel, som fanges opp på skalaer som måler akademisk eller sosial selvoppfatning.

Selvoppfatningen kan være både avgrenset og spesifikk eller generell. Eksempel på dette kan være en generell opplevelse av å være faglig sterk eller svak på skolen, en oppfatning som

bygger på selvoppfatningen i flere fag, eller en *spesifikk* selvoppfatning på å være god i matematikk.

4.3.2 Ideell og reell selvoppfatning

Vi skiller mellom en *ideell* selvoppfatning, som handler om hvordan vi *ønsker* å være, og den *reelle* selvoppfatningen. Mens den reelle selvoppfatningen omfatter elevens oppfatning av hvordan han *faktisk er*, kan den ideelle selvoppfatningen farge en persons vurdering av seg selv; mer mot slik en *ønsker* å være eller fremstå.

Avstanden mellom egne prestasjoner og det ønskebildet personen har av seg selv, vil kunne få konsekvenser for hans selvvurdering. Hvordan personen ønsker å se seg selv, vil da kunne fungere som en standard som han ser seg selv i forhold til. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.81)

Det er ikke uvanlig å ha urealistiske forventninger og drømmer, spesielt i barne- og ungdomsårene, men det trenger ikke å få store og uheldige konsekvenser for vår selvoppfatning, fordi vi etter hvert modererer idealene våre i retning av det som er oppnåelig for oss. Da blir avstanden mindre mellom det vi ønsker å oppnå og det vi reelt oppnår. Der denne justeringen ikke skjer, kan det utvikles nevrotiske mønster, fordi stadig å oppleve å komme til kort og frustrasjon over ikke å klare å innfri sine mål vil kunne "skape psykiske problemer og kunne føre til psykososial mistilpasning (Winge, og James, i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.3.3 Selvverd

Selvverd innebærer at en har en ballast av trygghet som gjør at en aksepterer, respekterer og godtar seg selv, akkurat slik som en er, innbefattet både sterke og svake sider. I situasjoner hvor en opplever selvverdet sitt truet, vil en bli opptatt av hvordan en virker på andre. I en skolesituasjon vil lavt selvverd gi seg utslag i at elevene er mer utrygge, de er redd for å dumme seg ut og de er engstelige for å be om hjelp i de situasjonene de skulle trenge det (Skaalvik & Valås, i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selvverd er, i følge forfatterne en viktig faktor i livskvalitet, og det har en klar sammenheng med psykisk helse. Symptomer som angst, depresjoner, søvnløshet, magesmerter og hodepine er mer uttalt hos personer med lavt selvverd.

4.3.4 Mestringserfaringer

”Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring.” Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 92-93). Særlig i begynnelsen av læringsprosessen er det å mislykkes en uheldig erfaring, fordi det vil svekke forventningene om at en vil greie tilsvarende oppgaver (Bandura, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). I motsatt fall vil det å lykkes med en oppgave i startfasen, og gjentatte gjerne ganger, styrke forventningene om mestring. Overfører vi dette til skolen, kan man si at det vil være lærerens ansvar å sørge for at elevene får mestringserfaringer tidlig i læringsprosessen. Det er av avgjørende betydning at elevene blir gitt oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, men det er også viktig med utfordringer av passende vanskelighetsgrad for den enkelte, slik at en kan strekke seg mot nye mål. Disse målene må være individuelle. Dette vil igjen stille store krav til tilpassing av undervisningen, mener Skaalvik og Skaalvik (2005).

Nettopp *forventning* (eller attribusjon) til seg selv er viktig i denne sammenhengen. Det å forvente dårlig resultat ut fra en ukontrollerbar årsak, som dårlige evner, gjør at en lettere gir opp enn dersom man forventer dårlig resultat på grunn av en for lav innsats. Dette fordi en da kan opprettholde troen på at egen (og høyere) innsats nytter og vil gi resultater i form av bedre karakterer, for eksempel. Da vil årsaken til resultatet man oppnår, være kontrollerbar. ”Det å attribuere dårlige resultater til evner har også negativ effekt på elevens selvvurdering og forventninger”, skriver Skaalvik og Skaalvik (2005, s 108).

4.4 Hva når selvoppfatningen er truet? Ulike reaksjonsformer

4.4.1 Svak innsats og liten involvering

Hva er motivet når en elev ikke involverer seg i skolen og skolearbeidet? Det kan ha flere årsaker, og en av dem kan være at eleven forbinder svake prestasjoner i skolen med dårlige evner. Dersom man da lar være å involvere seg, kan man relatere de dårlige resultatene til lav innsats heller enn til dårlige evner. Ved ikke å involvere seg i skolen og skolearbeidet, vil også eleven kunne snu fokuset fra å være en som primært presterer svakt skolefaglig, til å

være en elev som ikke arbeider eller gjør det den skal. På den måten vil eleven kanskje oppnå at lærerens oppmerksomhet flyttes fra *prestasjoner i faget*, til elevens manglende innsats, som også kjennetegnes som *atferd* (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.4.2 Usynliggjøring

Elever som ikke svarer på spørsmål, som er ikke-deltakende i diskusjoner, som ikke søker hjelp ved behov og som ikke kommer med forslag, de ønsker kanskje å usynliggjøre seg selv. Dette kan være fordi de vil beskytte seg mot å bli ”avslørt” som dumme eller som noen som ikke klarer oppgavene skolen pålegger dem. Dette kan være elever som i utgangspunktet ikke forventer å greie det, og som er opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.4.3 Sosial tilbaketrekking

Ved å isolere seg, vil en det være letter å skjule sine nederlag. Man blir ikke regnet med, og derfor kan mange potensielt ubehagelige situasjoner unngås, situasjoner der en kan oppleve at selvoppfatningen blir truet. Ved å unngå disse situasjonene er det lettere å opprettholde den selvoppfattelsen man har. Det kan også være et ønske om å endre referansegruppe; dersom man har mislykkes i å leve opp til de normer og verdier som finnes i klassen, vil det å finne nye referansegrupper, gjerne utenfor klassen, kunne være et forsøk på å beskytte selvoppfattelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.4.4 Skulk

Forventer en elev å mislykkes på en prøve, vil det å bli hjemme i stedet for å møte opp og kanskje ikke mestre være en strategi. Det å skylde på sykdom er den beste unnskyldning for å unngå nederlag. Det blir en vinn-vinn-situasjon, der man i stedet for å mislykkes i skolen kan være hjemme og gjøre noe man opplever som positivt, eller noe man mestrer. Ved å være mye borte, kan dårlige resultater relateres til mangelfull undervisning og liten informasjon, heller enn til evner, og slik beskytter man selvoppfattelsen sin. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier også at ”skulk kan betraktes som en symbolsk form for angrep”(s. 174). Dette vil fremstå som et angrep på skolens normer og verdier, og på den måten vil eleven kunne vise sin avstand til det skolen står for (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.4.5 Bråk

Det finnes ulike motiver for å bråke i timene; det kan være fordi man ikke verdsetter faget (lengre), kanskje fordi man ikke klarer å hevde seg i det. Da velger eleven å nedprioritere arbeid, og bruker heller tiden på å bråke. Ved å gjøre det, vil også eleven oppnå at lærerens fokus endres fra de svake prestasjonene til den uønskede atferden. Det kan oppleves mindre truende å bli irettesatt for dårlig og uønsket oppførsel enn å bli ”avslørt” som faglig svak. Det kan også være en spontan reaksjon på faglig og sosial frustrasjon, skriver forfatterne (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.4.6 Motivasjon

Selvoppfatning er en sentral faktor for motivasjon. Forventninger om mestring har betydning for flere ting, blant annet for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, i følge Bandura (i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da gjennom de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgavene krever ekstra stor innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.132).

Det er vanlig å betrakte motivasjon som noe en enten har mye eller lite av, en kvantitativ dimensjon. Alternativet er å se på det som en kvalitativ dimensjon, som inneholder tanker om *hva* de er motivert for, ikke bare *hvor* motivert man er.

Det finnes mange ulike teorier om motivasjon, og vi har ikke til hensikt å presentere de her. Det som allikevel er vesentlig å få frem, er at det har vært ulike teorier på hvordan man skal betrakte motivasjon; enten som et relativt stabilt personlighetstrekk, som man enten har mye eller lite av, eller som en tilstand som kan påvirkes. I dag er det siste synet mest fremtredende. ”Motivasjon (...) kan ses på som en situasjonsbestemt tilstand, som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger,” sier Skaalvik og Skaalvik (2005, s.133). Derfor er det ikke likegyldig hvilket miljø og hvilken tilrettelegging av læringssituasjon eleven tilbys, det vil ha innvirkning på elevens motivasjon. Derfor har læreren mulighet til å være med på å påvirke elevens motivasjon i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.5 Marginalisering og stigmatisering

Det som kan føre til at elever blir stigmatisert er at en viser avvikende atferd i forhold til hva som er normalt. Begrepet avvikende atferd er ikke et entydig og klart begrep fordi det ikke er noe klart skille mellom det vil oppfatter som normalt og hva som er avvikende. Hvilke grenser en har til hva som er normalt og avvikende, vil påvirke hva en ser på som problematferd. Der det er et smalt syn på hva som er normalt og lite rom for å være annerledes, kan det være økt tendens til ekskludering og marginalisering (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

Det er noen kjennetegn på elever som det er forbundet risiko ved. Det kan være vanskelig temperament og uvanlig høyt forekomst av aggressiv og opposisjonell atferd, i motsetning til elever med avbalansert og ikke-hissig temperament som kan virke beskyttende. Svake verbale og sosiale ferdigheter, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker nevnes også som risikofaktorer ved eleven, mens det kan virke beskyttende om eleven har høy intelligens og er flink på skolen. Gode sosiale og verbale ferdigheter er positivt og om en er begavet med andre evner, musikalske eller sportslige for eksempel. Beskyttende faktorer er de som fører til redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos et barn, mens risikofaktorer kan føre til negativ utvikling i fremtiden (Nordahl & Manger, 2005).

Det er ulike måter å se avvikende atferd på, ulike perspektiver. Det kan sees på som vanskeligheter med å komme inn i og bli delaktig i sosiale relasjoner. En annen måte er at avvikende atferd kan sees på som det som avviker det som er forventet ut ifra alder. Men disse vanskene må vare over tid, så det er rom for at det er normalt at noen modnes senere enn andre. Vanskene kan også sees på som systemer i ubalanse. Det er dette perspektivet som vi finner mest interessant i denne sammenhengen. Ved å rette fokuset mot systemene rundt elever som viser avvikende atferd, kan det bli lettere å se måter en kan støtte elever på. Da rettes ikke fokus mot feil og mangler ved elever, men mot samspill, relasjoner og systemer. Hvordan kan systemene rundt elever som viser avvikende atferd tilrettelegge for elevens behov, og kompensere for vanskene som kommer til uttrykk. Et siste perspektiv vi vil trekke frem her er å se på eleven som en aktør med rasjonelle handlinger ut ifra sin posisjon og sitt ståsted. Dette skriver vi mer om blant annet under kapittel 4.9 (Damsgaard og Kokkersvold, 2011).

4.6 Anerkjennelse

Anerkjennelse er i stor grad knyttet opp til makt. Anerkjennelse blir ikke oppfylt før den er gjensidig. En kan ikke anerkjenne seg selv. Dermed blir anerkjennelse en forutsetning for sosial integritet.

Honnet deler anerkjennelse inn i tre områder. Den private sfæren, den rettslige sfæren og den sosiale sfæren (Eide, 2005). I vår sammenheng kan hvordan du ser på seg selv som elev, påvirkes av familien og venner. Vi har tidligere skrevet om at hjemmets holdninger til skolens verdi vil påvirke om de anerkjenner elevrollen som noe som er verdifullt. Videre må du være kvalifisert for at du skal ha rett til å bli tatt opp som elev. Men selv om du har rett til utdanning er det ikke dermed sagt at du like vel anerkjennes som elev. Det kommer frem at skolen slik den er i dag, er ikke for alle. De risikofaktorene som beskrevet over viser hvordan personlighet og egenskaper kan påvirke om du blir verdsatt i det sosiale fellesskapet. Eide ser det som problematisk at det kan bli tatt for gitt hvilke egenskaper som verdsettes i fellesskapet, uten at det reflekteres over hvem som har dominerende posisjon til å definere hva som blir anerkjent som normalt. Her vil det kunne være utfordringer i forhold til makt og forvaltningen av denne. En utfordring som vi kommer nærmere tilbake til i drøftingskapitlet er hvordan hjelpe- og støtteordninger skal fordeles og hvem fortjener hva?

Ungdom som opplever å ikke bli anerkjent fra omgivelsene, og kanskje har mislykkes i skolesystemet, opplever at en ikke så mye å tape. Disse kan oppleve seg marginalisert av det bestående samfunnet, og dermed søke til andre marginaliserte miljøer. Marginalisering er en mellomposisjon, den er reverserbar men kan svekke deltagelse på arenaer hvor alle er (Heggen et al., 2003).

Mennesker som befinner seg i en marginalisert posisjon, sees ikke bare på som ofre som beskrevet over, men også som kompetente aktører som handler ut ifra sine forutsetninger og der de ser sine muligheter til å lykkes. Dette miljøet kan være mer strukturert enn det ser ut, marginaliserte miljøer kan sees på som motstand og hensiktsmessig reaksjon mot marginalisering og undertrykkelse (Sandberg & Pedersen, 2009). På den måten kan ikke marginalisering og sosial utstøtelse sees på som noe som bare hender med en person, men også som en aktiv handling hvor det ser ut til å være det en er mest tjent med. Men et helt fritt valg kan det neppe sies å være ved at en først har forsøkt å komme innenfor men har ”tapt”. På den måten kan en se seg bedre tjent med å oppsøke andre, kanskje marginaliserte miljøer.

4.7 Teoretiske elementer fra Bourdieu

Vi vil bruke deler av det teoretiske materialet til Bourdieu. Spesielt interessant i denne sammenhengen er hvordan han ser at aktører og strukturer kan være bundet sammen på måter som individet selv ikke ser. Når mennesker selv ikke er i stand til å beskrive alle dagliglivets praksiser, er det, i følge Bourdieu, fordi deres kunnskap om disse praksisene ofte ikke er bevisste, verken verbalisert eller reflektert. Derfor kan en gjøre som en gjør, uten å tenke over det eller sette ord på det. Men allikevel kan det en gjør ha en større betydning enn en er klar over. Vi styres av vår egen forståelse, men også av en objektiv sosial virkelighet. Men det kan se ut til at han tillegger strukturene rundt individet større vekt enn den enkeltes bevissthet og dermed har disse strukturene betydning for våre handlinger (Wilken, 2008). Bourdieu var inspirert av Marx' forståelse av klasser, overklasse, middelklasse og arbeiderklassen. I Norge i dag er disse klassene ikke så fremtredende, men det dannes grupper etter mengde kapital og det kan se ut til at det gir noen bedre forutsetninger enn andre. Det kan være med på å opprettholde skiller, selv om det kan være skjult. Bourdieu bruker ulike kapitalformer i sin teori; økonomisk kapital, kulturell kapital som er blant annet kunnskapskompetanse, og sosial kapital som kan være familierelasjoner og annet nettverk. Han bruker også begrepet symbolsk kapital. Den er litt annerledes fordi den handler om å utnytte en type kapital til å omsette innehavende kapital til andre former. En kan bruke penger til å kjøpe seg fordeler på andre områder. Et eksempel kan være ved å donere penger til et godt formål; da kan du oppnå økt kapital i form av økt ære og anseelse. Vi er deltagere i ulike kamper om kapital på ulike felter til samme tid ha flere roller, som familiemedlemmer, venner, ansatte, elever osv. (Wilken, 2008).

Bourdieu presenterer ikke bare en teoretisk analyse av at klasser finnes, men hvordan vi plasseres i sosiale grupper, og hvordan disse påvirker hverandre. Klassetilhørighet styres ikke bare av kapitalformer, men også klassifikasjon og gjenkjennelse, det handler blant annet om hvordan du bruker kapitalen du er i besittelse av. De fleste mennesker har flere kapitalformer som de kan disponere i sosiale kamper, men det er som regel en hovedform for kapital. Så personer som er dominerende innenfor et felt kan ha en underposisjon i et annet felt, med mindre aktøren veksler sin kapital til en annen kapital. En slik omflytting/veksling beskrives ikke som enkelt; det handler om kapitalens relevans som byttmiddel, og aktørens evne til å gjøre kapitalen omsettelig. Den er også bundet av agentens habitus ved at en ser muligheter

for veksling. Agenten må mene at kampen i feltet er verdt å kjempes, en kan heller ikke delta i et felt om en ikke aksepterer ”spillene” som er i gang. En er også avhengig av at kapitalen aksepteres som gyldig av de andre ”spillerne”, att de anerkjennes.(Wilken, 2008).

Habitus forstås som: ”tillærte tanke-, adferds- eller smaksmønstre. Disse ulike mønstrene, eller ”disposisjonene”, er resultatet av kulturell læring og tilegnelsen av sosiale strukturer, gjennom individers og gruppers erfaringer.” (Habitus, u.å.)

Habitus er tilpasset individets formål uten at det har vært et bevisst mål, og består av ervervede disposisjoner som er tillært for å handle på bestemte måter som individet vil være mest tjent med. Egenskaper som en har tilegnet seg tidlig i livet kan virke reproduserende av de forhold en er vokst opp i, men han fremhever at det er foranderlig, mennesket kan tilpasse seg nye situasjoner og velge mer hensiktsmessige måter å handle på (Prieur & Sestoft, 2006). Da mye av måten vi reagerer og handler på styres av det ubevisste, som er tillærte i det miljøet vi vokser opp i, vil det være vanskelig å se. Dermed kan det være vanskelig å lære bort og tilegne for individer som er vokst opp under andre forhold. Men det er ikke bare negativt å komme fra et annet miljø og tilegne seg nye ”regler”. Det kan også gi positive virkninger ved at det kan gi nye perspektiver på det sosiale miljøet (Dale & Ljunggren, 2010).

Hva får folk til å godta den sosiale orden uten at det går opp for dem at de er undertrykte eller at det finnes alternativer? ”De som snakker om like muligheter glemmer at sosiale spill (...) ikke er rettfærdige spill” (Bourdieu i Wilken, 2008 s.67).

Begrepet doxa beskriver dette; den grunnleggende, tause, implisitte enighet om spilleregler på et felt og hva som skal gjelde som kapital, gi prestisje og innflytelse i dette feltet. Men Bourdieu mente at forandring var mulig. Når doxa blir angrepet, må de etablerte eliter, de mektige, forsvare seg. Det som tidligere var tause og implisitte kriterier og regler, må forklares, og doxa mister sin naturgitte status og blir bare èn mening blant mange posisjoner. Et eksempel fra skoledebatten er lærere som mener at skolen er blitt for resultatpreget og styrt av pensum. Et angrep på det gitte kan føre til at skolen må forsvare sine verdier, og at de ikke lengre blir så selvfølgerlig at pensumet på yrkesfag må legges opp på den måten som elevene opplever i dag (Wilken, 2008).

Det er noe strukturerende over forståelsen av handlingene individet selv opplever som frie. Teoriene om det “refleksive selvet”, teori om rasjonelle valg (jf. 4.11) kan sees på som en motsetning til dette. En forskjell er der teori om rasjonelle valg fremholder individets

mulighet til å ta frie valg, oppfatter vi det slik at Bourdieu mener at de ikke er uforanderlige, men trege. Derfor har vi lettere for å beholde indre skjemaer og tillærte handlingsmåter, og med det opprettholde en sosial reproduksjon av plassen i samfunnet. Fordi vår måte å forstå verden på er så selvfølgelig og naturlig, vil en ikke se strukturene som kan føre til og opprettholde ulikhet og urettferdighet (Prieur & Sestoft, 2006).

4.8 Makt og maktrelasjoner

Vi har skrevet om risiko for maktmisbruk som kan være tilstede i systemer hvor noen setter spilleregler som gjelder for alle. Symbolsk vold kalte Bourdieu det, og de som ble utsatt for dette var kanskje ikke klar over det selv, og tok ”skylden” på seg. Foucault ser på ulike sider ved makt som vi vil anvende for å se nærmere på hvordan makt kan opptre i sammenheng med elever som ikke finner seg tilrette i videregående skole. Denne makten kan gjøre seg synlig på ulike områder, også i skolen som arena. Makt kan opptre i overordnede planer om hva som skal være pensum, i hva som blir sett på som normalt og i hvilke syn de som skal hjelpe har på vansker eller avvik fra det en ser på som normalt. Elever som slutter kan oppfatte det som et personlig nederlag, og tenke at en ikke hadde de evnene som krevdes, mens de strukturelle forholdene kan være lite synlig for eleven. Det å tenke at det kan være utslag av makt at noen setter rammer for en skole, rammer som kan tenkes å være bedre tilpasset noen enn andre, er kanskje ikke utslagsgivende for om en blir en god yrkesutøver etter endt videregående skole. Men det kan påvirke *om* man i det hele tatt mestrer å være i videregående utdanning, og består denne. Kunnskap om hvordan man kan bruke makt til noe positivt for elevene, presenteres avslutningsvis.

Foucault analyserer normalt makt som forskjellige former for teknikker, med dertil tilhørende teknologier. Ordet teknikk brukes om selve handlingen, mens teknologien brukes om den viten eller kunnskap (knowhow) som knytter seg til en bestemt teknikk. I den sammenheng er det av betydning hvordan teknologien innebærer en vektlegging av kunnskap om hvordan en gitt teknikk brukes med et bestemt formål, og dermed forventes å ha en spesifikk effekt.

Foucaults maktanalyse kan ses på som en kritikk av to av modernitetens mest ukrenkelige forestillinger; dels at sannhet kan betraktes på en upartisk og objektiv måte, dels at viten og kunnskap kan atskilles fra makt. Foucault er ikke interessert i hva som er sannhet eller falskhet i epistemologisk forstand, men i stedet vil han beskrive og analysere produksjonen av

sannheter. Foucault mener at alle samfunn og historiske epoker har sine spesielle makt/kunnskapsregimer som danner forskjellige sannheter. Det som på et gitt historisk tidspunkt blir oppfattet som en sannhet, er en effekt av ulike institusjonelle og maktgjennomsyrede retningslinjer. Sannheten eksisterer derfor aldri *utenfor* makten. Hvordan slike sannheter produseres eller oppstår, hvilke sannheter som dominerer i en gitt periode eller på et gitt tidspunkt, eller hva som gjør det mulig at bestemte oppfattelser tillegges sannhetsverdi ved ulike tidsaldere, var spørsmål Foucault reflekterte rundt. Hvordan kan det være slik at enkelte oppfatninger i gitt periode fremstår som sannheten om sykdom, galskap eller seksualitet? Sannheten får, i følge Foucault, både politiske og etiske implikasjoner. Sannhet skapes historisk, og avhenger av karakteren på maktrelasjonene som dominerer ved ulike tidspunkt og tidsepoker (Nilsson, 2009).

Foucaults form for maktanalyse avviker fra de dominerende måter å studere og forholde seg til fenomenet på, på flere punkter. Hans oppfattelse av maktbegrepet inneholder en kritikk av en politisk-filosofisk tradisjon, der makt fremstilles som en form for suverenitet og en måte å legitimere ulike styreformers på. I følge Foucault ville en oppfattelse av makt som først og fremst handlet om suverenitet og legitimitet, lett kunne føre til at maktproblematikken i alt for stor grad ble knyttet opp mot staten og dens institusjoner. Dette er etter hans mening en feilaktig og alt for snever måte å forholde seg til maktproblematikk på (Nilsson, 2009).

4.8.1 Makt og viten

Foucault mener at makt og kunnskap er uløselig forbundet med hverandre. Hvis man omtaler begrepet makt i entall, vil det føre til at makten får karakter av noe konstant og uforanderlig. Hans syn er at det ikke er mulig å utøve makt uten kunnskap, og kunnskap vil nødvendigvis alltid fremkalle makt. Han benytter i denne sammenheng begrepet makt-viten. Kunnskap og viten er iboende alle maktrelasjoner, og de er derfor avhengig av og forutsetter hverandre. Foucault interesserer seg for makt-viten-relasjoner mellom mennesker og hva disse relasjonene gjør med oss. Det er dermed relasjonen mellom makt og kunnskap som er det sentrale hos Foucault, men det eksakte forhold kan ikke gjøres rede for kun gjennom teori, det må alltid studeres empirisk. Gjennom sammenkobling av makt og kunnskap blir det tydelig at diskusjon alltid har sosiale implikasjoner. Diskusjon oppstår aldri utenfor makten, og kan dermed ikke studeres uten at maktbegrepet er et sentralt element. Hvordan makt kommer til uttrykk, hva som skjer i maktrelasjoner og hvilke midler som tas i bruk, er spørsmål som opptar Foucault (Nilsson, 2009).

4.8.2 Makt som aktivitet

Foucaults motiv er ikke primært å forklare, forstå eller tolke makten, men å beskrive hvordan makt blir utøvd, og hva den fører til, altså maktens virkninger og implikasjoner. Han beskriver hvordan makt eksisterer som en aktivitet; ikke noe man kan eie eller besitte, men anvende. Makt sirkulerer i et stadig spill hvor forskjellige krefter og virkninger griper inn i hverandre, omformes og oppløses. Maktens dynamikk er en størrelse som er i konstant forandring, ifølge Foucault. Styrkeforhold kan endre seg; den som i en situasjon eller periode befinner seg i en overlegen posisjon, kan i neste omgang havne i en underlegen posisjon, og omvendt. Sånne forandringer kan i prinsippet skje hvor som helst, og være et resultat av både bevisste handlinger og utilsiktede eller uoverskuelige forandringer (Nilsson, 2009).

4.8.3 Maktens ikke-intensjonelle rasjonalitet

Foucault mener at makt ofte utøves ut fra en strategisk posisjon. Han er opptatt av selve posisjonen, ikke i subjektet som innehar den. I den forstand kan man si at maktrelasjonene både er intensjonelle og ikke-subjektive. Han mener allikevel ikke at menneskene ikke vet hva de gjør, eller ikke er herre over sine egne handlinger. Tvert imot er makthandlinger som regel en følge av rasjonell beregning og ikke et resultat av for eksempel tvang eller blindt raseri. Makten er derfor rasjonell, men det er i følge Foucault en rasjonalitet som er forbundet med måten makten praktiseres på. Når noen utøver makt, vet han som regel hva han gjør og hva han vil oppnå, men man kan aldri forutse eller kontrollere de endelige konsekvensene av sine handlinger. Det er alltid usikkerhetsmomenter, noe som gjør at handlingene ofte får andre konsekvenser enn hva man hadde til hensikt å oppnå i utgangspunktet (Nilsson, 2009).

4.8.4 Makt som en produktiv kraft

Et av de viktigste trekkene i Foucaults maktanalyse er påstanden om at makt har en produktiv karakter. På samme måte som makt produserer kunnskap, skaper den også individer eller subjekter, hevder Foucault. Individet står ikke i forhold til makten, men er en av dennes primære effekter.

Makt er ikke en statisk størrelse, men noe som hele tiden produseres, og dermed øker. Alle mennesker drar nytte av og bruker makt. Makt skaper ikke bare undertrykkelse og forbud, den produserer også ting, den fremkaller nytelse, skaper kunnskap og diskusjon, mener Foucault. Nytelsen det her snakkes om, dreier seg blant annet om å kunne oppnå, eller tro at man kan oppnå, resultater (Nilsson, 2009).

4.8.5 Makt og vold

I mange former for maktanalyse understrekes det at makt hviler på trusselen om vold. I Foucaults analyser av maktrelasjoner er diskusjonen om og analysen av direkte fysisk vold nesten helt fraværende. Maktens primære uttrykk er ikke undertrykkelse eller trusler. Hadde den vært det, ville den vært langt mindre akseptert og stabil, ifølge Foucault. Hvor effektiv makten er, avhenger helt av hvor godt man klarer å skjule dens mekanismer (Nilsson, 2009).

4.8.6 Maktens analyse

Foucault mener at de former for makt som kjennetegner det moderne samfunn, ikke fungerer med hjelp av retten, men ved teknikkens hjelp. Heller ikke ved hjelp av loven, men med hjelp av normaliseringen. Han mener at heller ikke avstraffelse hjelper, men kontrollen som utøves på ulike nivåer og i ulike former. Han beskriver normalisering som en prosess der individer gjennom stadig gjentagende, hårfine korrigeringer og vurderinger tilpasses til en både individualiserende og homogeniserende atferd. Det enkelte individ blir dermed bedømt etter i hvilken grad hun eller han betraktes som avvikende fra den normerte atferd. Gjennom mange former for bedømmelse, diagnoser, prognoser og normative vurderinger, tar individet form (Nilsson, 2009).

4.9 Makt og avmakt i pedagogiske relasjoner

Damsgaard (2010) tar opp profesjonsutøverens makt. Det er ikke en egen form for maktutøvelse, men maktutøvelse presentert gjennom en profesjon. Damsgaard mener at begrepet makt ofte forbindes med noe negativt, fordi ord som maktkamp, maktsyk og maktmisbruk gir negative assosiasjoner. Begrepet makt kan også knyttes til at underlegenhet møter overlegenhet, noe som utelukker likeverd i mellommenneskelige relasjoner. Makt kan benyttes som et middel til å holde noen nede og undertrykke, ha grep om og herredømme over noen, og det kan knyttes til det å skade noen. Det å ha makt over kan knyttes til en negativ form for makt, skriver Damsgaard (2010). Den kan være bunnet i et ønske om å utnytte et ujevnt styrkeforhold til å få det som man vil, eller man misbruker sin stilling eller posisjon til å gjøre de andre mindre eller ubetydelige.

Makt kan være synlig eller mer tildekket eller skjult, og den skjulte formen for makt kan være vanskelig å oppdage eller avsløre. Spesielt vanskelig er det å ta tak i maktmisbruk der den ene

parten er underlegen eller alene i sin opplevelse av maktutøvelsen. Både i det private og i profesjonsrelasjoner kan makt brukes til å gi andre en opplevelse av maktesløshet, og den sterke part kan bruke sin posisjon til å kneble eller stemple den andre, eller kanskje true. Selv i de tilfellene der maktmisbruket er synlig og tydelig for andre enn den eller de som opplever det, skal det styrke til å ta et oppgjør med en overlegen motpart. Også de som er tilskuere til maktutøvelsen kan føle en slags redsel, kanskje for at denne maktutøvelsen kan ramme dem dersom de sier ifra om urett som begås, og på denne måten kan maktmisbruk fortsette selv etter at det er blitt synlig for andre enn den eller de som rammes.

Måter å misbruke makt på kan være ved latterliggjøring av andre, at synspunkter som fremsettes gjøres illegitime, eller at man ikke blir tatt alvorlig når man argumenterer for sitt syn. Det kan handle om umyndiggjøring av andre mennesker, på ulike måter. Man kan bruke ulike hersketeknikker for å få synspunkter man ikke liker til å forstumme, ved å skremme eller latterliggjøre.

Forfatteren mener man fort kan misbruke sin makt dersom man bruker egen erfaring og kunnskap som eneste sannhetsbevis. Hun brukes lærerne som eksempel, og sier at de

(...) har i kraft av sin utdanning og kompetanse kunnskap og ferdigheter som kan begrunne de valgene som gjøres. Det fritar en imidlertid ikke for ansvaret for å se ting fra ulike ståsteder, slippe andre synspunkter til og åpne for andre gode løsninger enn den man selv opprinnelig hadde tenkt. Kunnskap er en positiv mulighet og ikke et middel i kampen om å ha rett.

(Damsgaard, 2010, s.57)

Det ligger mye makt i å være i en posisjon der man kan kritisere, men selv ha mulighet til unndra seg kritikk.

Det å bruke eller ha makt er ikke ensbetydende med bare negativitet. I en profesjon kan det også handle om å hjelpe og støtte, kanskje til å finne ressurser og ta dem i bruk. Innenfor læreryrket kan det være ved å fokusere på det som fungerer, på det eleven får til, på potensialet eleven har. Damsgaard (2010) kaller dette *makt til*.

Makt er ikke statisk, mener forfatteren. Det er ikke sann at man enten bruker sin makt positivt eller så bruker man den på en negativ måte. I hvert enkelt tilfelle har man mulighet til å utøve makt på to måter. På en positiv og profesjonell måte; ved å bruke sin samlede kompetanse til å sørge for at eleven lærer og blir sett, tatt alvorlig og anerkjent, også når ting er vanskelig,

eller med en væremåte av ikke-profesjonell og privat karakter, der *makt over* preger de avgjørelsene man tar (Damsgaard, 2010).

4.10 Skolelivskvalitet

Tangen (2001) deler inn i tre tradisjoner eller hovedtilnærminger i livskvalitetsforskning; den samfunnsvitenskapelige eller sosiologiske, den psykologiske og den medisinske/helserelaterte. Innenfor den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen er begrepet gjerne knyttet opp til levekår og levestandard. Dette er begreper som måles ved hjelp av objektive kriterier som utdanningsnivå, inntekt, boligstandard og sosialt nettverk, blant annet. Men slike objektive kriterier forteller ingenting om hvordan enkeltmennesket opplever eller fortolker sin livssituasjon. Det psykologiske perspektivet på livskvalitet er definert som “enkeltindividets bevisst positive og negative, kognitive og følelsesmessige opplevelser” av en norsk forskergruppe. Aktivitet, samhørighet, selvfølelse og en grunnstemning av glede er fire kriterier Næs (i Tangen, 2001) benytter for å beskrive begrepet livskvalitet. Innenfor helseforskning er livskvalitet nær knyttet opp til helsebegrepet, men ofte brukes begrepet med en bredde som også omfatter samfunnsmessige og psykologiske aspekter.

Den subjektive dimensjonen er vesentlig i livskvalitetsbegrepet. Det er hva og hvordan det enkelte individ tolker, erfarer og opplever som er det vesentlige, også når vi forsker på tematikken. Med dette utgangspunktet mener forfatteren at det er innlysende at det er elevenes egne erfaringer som må ligge til grunn for en definisjon av skolelivskvalitet som begrep, men ikke uten å være klar over at det finnes objektive dimensjoner som må ta med; dette er blant annet knyttet til vilkår som skoler og andre utdanningsinstitusjoner tilbyr barn og ungdom. Det er viktig å kunne ha begge perspektiver, for om mulig kunne avdekke sammenhenger mellom de ulike elevens erfaringer og de betingelsene skolen som institusjon tilbyr elevene sine.

Tangen deler skolelivskvalitetsbegrepet inn i fire dimensjoner. Dette gjør hun på grunnlag av en elevundersøkelse hun har gjennomført. Her kommer elevenes egne erfaringer og perspektiver frem (Tangen, 2001).

4.10.1 Tidsdimensjonen

Tidsdimensjonen er ikke noe unikt for skolelivet; dette er en grunnleggende dimensjon i et hvert menneskes liv. Fordi fortiden tolkes her og nå i lys av fremtiden, og omvendt, og fordi fremtidsmulighetene våre farges av tidligere erfaringer, vil også en skolehverdag preges av dette. Forfatteren bruker dette som en begrunnelse for at tidsdimensjonen ikke er lineær, men sirkulær. Fremtiden er i fokus mange ganger, andre ganger er det fortiden og episoder som ligger bak i tid som krever en elevs oppmerksomhet. Skolen er per definisjon en type forberedelse til fremtiden, og skolens verdi for eleven er først og fremst knyttet opp til fremtidig nytte av den utdanningen de tar. Dette kaller forfatteren skolens instrumentelle verdi. Men trass i dette, kan det tyde på at elevene lever i begge perspektivene; skolelivet leves *her og nå*, med de bekymringer og forventninger det medfører for morgendagen, samtidig lever det for *fremtiden*. Forfatteren skriver også at et godt skoleliv gir positive forventninger til fremtiden, mens negative forventninger tenderer til å skape bekymring for og lave forventninger til fremtiden (Tangen, 2001).

4.10.2 Kontroll over egen skolegang – å være aktør eller ”brikke”

Erfaringer og forventninger, både positive og negative, knyttes til oppfatningen av egen mulighet til å påvirke skolegangen. Om en elev oppfatter seg som en aktør, som dermed har kontroll over egen skolegang, eller som en ”brikke”, kan være situasjonsavhengig. Har eleven en opplevelse av selv å ha kontroll over skolegangen, enten gjennom egen innsats og på andre måter, er dette langt på vei nok til at det er de positive forventningene som dominerer fremfor bekymringer. I motsatt ende vil det å ha liten tro på seg selv gi en opplevelse av at en ikke selv kan gjøre noe for å “redde morgendagen”, skriver forfatteren.

Elevers oppfatning av og erfaring med tilretteleggingen kan være meget forskjellig, også der skolens tilrettelegging for to elever kan synes å være av tilnærmet like god kvalitet. Dersom eleven opplever å mangle kontroll i sitt liv, kan han lett oppfatte seg som en “brikke” i et uforståelig og uoversiktlig spill.

Forfatteren skriver at det er en stor utfordring for lærere å bidra til at elever i størst mulig grad opplever seg som aktører i egen skolehverdag og i eget skoleliv. Dette forutsetter at læreren opptrer som elevenes allierte. Dette igjen innebærer at eleven, læreren og skolen har et felles mål for elevens opplæring og skoleliv (Tangen, 2001).

4.10.3 Relasjoner til andre

Elevenes egne erfaringer og opplevelser forteller om at lærerens vennlighet og interesse for dem har stor betydning. Også forholdet til klasse og medelever tar stor plass i deres beretninger. Enkelte elever går på skolen først og fremst for å treffe andre (Tangen, 2001).

I den generelle livskvalitetsforskningen er sosialt nettverk og relasjon til familie og andre en sentral dimensjon. Tendensen viser at livskvalitet henger sammen med å ha et positivt og støttende sosialt nettverk. Forfatteren påpeker at det ikke nødvendigvis er de gode sosiale relasjonene som er årsak til god livskvalitet, det kan like gjerne være omvendt; at personer med god livskvalitet skaper seg gode sosiale nettverk. Begge disse faktorene kan igjen skyldes en bakenforliggende årsak, som for eksempel personlighet. Men det er ikke tilstrekkelig å forklare eller begrunne livskvalitet i enten ytre faktorer, som støttende foreldre, gode venner, hjelpsom og vennlig lærer, eller indre faktorer, som for eksempel personlighet; forfatteren mener det må et tredje perspektiv til, nemlig det interaksjonistiske. Dette perspektivet retter søkelyset mot gjensidige virkninger av interaksjon. I praksis viser det seg at små nyanser i lærerens oppførsel og språk kan ha en avgjørende betydning for elevens holdninger, handlinger og opplevelser. Det er med andre ord små marginer mellom det å føle seg som en aktør, eller en tilfeldig "brikke" (Tangen, 2001).

4.10.4 Arbeidsdimensjonen

Denne dimensjonen omhandler arbeidet med fagene i skolen, det som gjerne omtales som skolens faglige innhold. Fordi det er elevens perspektiv som presenteres, er det arbeidsdimensjonen som kommer frem, mer enn læreplanperspektivet.

Forfatteren presenterer begrepet "å holde på med noe ordentlig" som en samlende og hverdagslig begrep på hvilken verdi elevene tillegger arbeidsdimensjonen i skolelivet sitt. Dette begrepet inneholder større eller mindre elementer av læring, fordi elevene gir uttrykk for å holde på med noe ordentlig når de lærer noe. Hva de tillegger læringsverdi, og hvor mye de legger i det, hva som oppleves som seriøst og ordentlig, varierer fra elev til elev. Men det kan se ut som om verdien er knyttet opp til om det bevirker en forskjell, det de gjør. Om eleven klarer å oppnå en bedre karakter i et fag, eller opprettholder en karakter en er fornøyd med, eller at eleven skaper noe nyttig, brukbart eller vakkert. Forfatteren mener at dette føyer seg inn i perspektivet der skolen er et *middel*, altså har en instrumentell verdi.

I andre enden av skalaen, der de negative erfaringene kommer til uttrykk, dominerer opplevelser og erfaringer som at eleven ikke vet hva de holder på med; situasjonen oppleves uoversiktlig og uforutsigbar. Skolelivet og – hverdagen kan oppleves useriøs, rotete og planløs. Slike erfaringer kan være knyttet opp til at eleven har opplevelser som går på at en aldri får gjort ferdig det en holder på med før de må begynne på noe nytt, en følelse av stadig å henge etter faglig (Tangen, 2001).

Lærerens signaler i forhold til skolen, innsats og oppmøte er av den største verdi for eleven. En opplevelse av at dette ikke er så viktig for læreren, forringer verdien av arbeidsdimensjonen dramatisk. Også elevens relasjon til læreren vil ta skade av slike signaler. Dette vil igjen kunne påvirke elevens skolelivskvalitet negativt (Tangen, 2001).

4.11 Teorien om rasjonelle valg

Dette er på ingen måte noen fullstendig fremstilling av teorien om rasjonelle valg. Til det er den alt for omfattende. Vi har valgt å ta med det som vi anser som aktuelt for drøftingsdelen i oppgaven, med fokus på bytteteori.

Teorien om rasjonelle valg begynte å gjøre seg gjeldende innenfor sosiologien i begynnelsen av 1960-årene, og etablerte seg som en av hovedretningene innenfor faget i løpet av 1960- og -70-tallet. Sentrale teoretikere innenfor retningen er Homans, Blau, Becker, Coleman, Elster med flere. Her er det Homans` og Blaus tanker som i hovedsak blir presentert, nettopp fordi de lanserte bytteteorien, men også noen av Elsters vinklinger er tatt med.

Utgangspunktet for teorien om rasjonelle valg var å gjeninnsette aktøren i sentrum av sosiologisk teori. Teorien om rasjonelle valg har to teoretiske grunnprinsipper; det første er at alle sosiale fenomener kan forklares som et resultat av individuelle aktørers handlinger. Det andre grunnprinsippet er at mennesker er rasjonelle på den måten at det ligger en bevisst mål-middel-kalkyle til grunn for våre handlinger (Aakvaag, 2008.)

4.11.1 Bytteteori

Bytteteori har som utgangspunkt at aktøren tar utgangspunkt i nytte i stedet for å styres av normer. Denne teorien ble lansert av Homans og Blau, begge representanter for den moderne sosiologiske retning. Grunnlaget for deres teori er en studie av det moderne samfunn i et

bytteteoretisk perspektiv. Denne bytteteorien kan presenteres gjennom seks teoretiske grunnantakelser:

Metodologisk individualisme gjenkjennes ved at aktøren settes i sentrum, noe som fører til at alle sosiale fenomener må forklares som et resultat av enkeltindividets handlinger. Selv om sosiale strukturer eksisterer, skapes og opprettholdes de av enkeltindividets handlinger.

Bytter kan ses på som at når de ulike aktørene samhandler, foretar de bytter seg imellom. Sett fra en økonoms øyne, vil det sosiale livet være preget av en rekke transaksjoner. Man gir bort for eksempel arbeidskraften sin i bytte mot penger eller lønn.

Materielle og immaterielle goder handler om spørsmålet: hva som byttes? Man bytter materielle goder, men fra et sosiologisk ståsted utvides denne bytteteorien til å gjelde ikke-økonomiske-sosiale prosesser også. I prinsippet kan bytteteorien anvendes i alle former for sosial samhandling, der man kan sammenligne salg av en leilighet med et vennskap. Forskjellen ligger i hva man utveksler, eller bytter: i stedet for at godene er økonomiske eller materialistiske (som penger eller fysiske gjenstander) kan de blant annet ha form av anerkjennelse, status og hygge, såkalte sosiale og immaterielle goder.

Hvilke bytter en aktør foretar, styres av *nytt* hun eller han har av dem. Bytteteoretikerne erstatter *norm* med *nytte* som motivasjon for handlingen. Unyttige bytter vil aktøren forkaste, mens aktøren vil velge det mest nyttige i valget mellom flere nyttige alternativer.

Nytte som egoisme har teoretikerne definert som det som er nyttig i privat forstand, egoistisk. Egeninteressen overstyrer samvittighet og ønsket om å handle allmennyttig.

I *gjensidighetsprinsippet* ligger det at likt skal byttes mot likt, byttene skal være symmetriske og gjensidige. Et gode skal kompenseres med et annet gode av tilsvarende verdi. Brudd på prinsippet skaper frustrasjon og misnøye, og vil over tid føre til at bytteprosessene bryter sammen.

Bytteteoretikernes utgangspunkt er at samfunnet består av rasjonelle aktører, som styres av egen nytte, og motivert av dette foretar vi bytter av materielle og immaterielle goder oss imellom etter gjensidighetsprinsippet (Aakvaag, 2008).

4.11.2 Grunnstrukturen i teorien om rasjonelle valg- rasjonell handling

Forfatteren påpeker at bytteteorien fortsatt er en viktig understrømning i teorien om rasjonelle valg, men at fokuset i løpet av 1970-tallet endret seg over til å undersøke hva som kjennetegner individuelle aktørers rasjonelle valg. Forfatteren viser til Elster, som forklarer menneskelig handling ut fra to filtreringsprosesser. Den første er at helt fra begynnelsen faller mange alternativer bort av rent objektivt fysiske, økonomiske, juridiske, politiske eller kognitive grunner. Eksempler på dette kan være at mennesker ikke kan fly, man kan ikke lese hverandres tanker, heller ikke stemme på politiske partier som ikke eksisterer og så videre.

Den andre filtreringsprosessen er at blant de gjenværende alternativene vil aktøren velge det alternativet som gir det subjektivt beste utfallet, ut fra hans eller hennes ønsker eller oppfatninger. ”Best” i denne sammenheng er et uttrykk for det alternativet aktøren tror er det mest effektive middel til å tilfredsstille ønskene. Denne oppfatningen er det fremste kjennetegnet på teorien om rasjonelle valg, som innehar tre hovedelementer, nemlig *ønsker*, *oppfatninger* og *selve valget*.

Ønsker kan defineres som *fremtidige tilstander aktøren ønsker å realisere*, og dette kommer til uttrykk gjennom individets evne til å rangere de ulike alternativene i forhold til hvor ønskverdige de er, skriver Aakvaag (2008). Aktøren kan ha ulike motiver for ønskene, og ønsker motiverer til handling; det er en drivkraft til å utføre eller gjennomføre (Aakvaag, 2008).

Oppfatninger

Mennesker handler ikke på grunnlag av hvordan verden objektivt er, men hvordan man subjektivt oppfatter at den er. Derfor vil en aktørs subjektive oppfatninger være hans eller hennes kunnskap om verden. I følge teorien om rasjonelle valg må rasjonelle oppfatninger være basert på all tilgjengelig informasjon, det vil si all tilgjengelig informasjon som aktøren besitter. Å se bort fra relevant informasjon når man handler er å handle irrasjonelt, nemlig det motsatte. Oppfatningen må være basert på tilstrekkelig informasjon, og i de tilfeller man ikke innehar dette, må man skaffe seg det. De kan ikke baseres på generalisering på grunnlag av egne erfaringer, og i tillegg være upåvirket av ønsker. Ønsketenkning representerer en form for irrasjonalitet, som ikke finner plass i rasjonelle oppfatninger (Aakvaag, 2008).

Handlingsvalget er det som utløser handlingen, og i følge teorien om rasjonelle valg ”består handlingsvalget i en bevisst og overveid beslutning om å iverksette det beste og mest effektive av tilgjengelige alternativet med henblikk på å realisere ønsker i lys av oppfatninger” (Aakvaag, 2008, s.109). Det er ikke nok at ønsker og oppfatninger er rasjonelle for at en handling skal være rasjonell; også selve handlingsvalget må være det. For å kunne si det, må aktøren *velge det beste alternativet*. I denne sammenheng vil det si å velge det alternativet som i lys av aktørens oppfatninger fremstår som det beste middel for å nå et bestemt mål. Aktøren må også velge alternativet *fordi det er best*. For at et valg skal være rasjonelt, er det ikke tilstrekkelig at man velger det man oppfatter som det beste alternativet, men velge det *fordi* det er det beste alternativet. Tilslutt må man *velge det på riktig måte* (Aakvaag, 2008).

5 Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for vitenskapsteoretisk utgangspunkt, valg av metode og fremgangsmåte. Videre vil vi ta opp vitenskapelig redelighet, og begrepene intersubjektivitet, reliabilitet og validitet knyttet til vår undersøkelse.

Metodene som er valgt er for å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, som er et overordnet mål for kvalitativ forskning. Målet er å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon eller livsverden (Dalen, 2004).

5.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteori er systematisk refleksjon over studier av vitenskapelig virksomhet og resultatene av dette. Vitenskapsteoretikere studerer hva forskere gjør og hva de frembringer, hvilke begreper og metoder forskere bruker og hvordan de forstår natur og samfunn (Wormnæs, 1996). Vi vil her presentere vårt vitenskapelige utgangspunkt som har blitt valgt på en strategisk måte, etter problemstillingen vi skal gi svar på. Vi vil se på frafallet i videregående skole og har tidligere skrevet at det ikke først og fremst er individets egenskaper vi er mest interessert i, men å forstå fenomenet i et samfunnsperspektiv. Derfor vil det være aktuelt for oss å kombinere ulike teorier. Vi tror at ved både å bruke forstående teorier, funksjonalistiske teorier og rasjonelle valg- teorier, vil vi belyse flere sider ved dette temaet. Vi mener at det er nødvendig for en bedre forståelse av fenomenet enn om vi bare hadde brukt én teoretisk retning.

Oppgaven er noe orientert mot mikronivå, men vi har rettet søkelyset først og fremst mot strukturelle forhold. Derfor ble det naturlig å bruke funksjonalistiske teori; hvordan forhold i samfunnet bidrar til å opprettholde hverandre (Grønmo, 2007). Generelle trekk ved den funksjonalistiske teoriretningen er fokuset på ulike samfunnsforholds konsekvenser for hverandre og for samfunnet som helhet. Det enkelte element forstås ut ifra elementets funksjon for andre elementer og for samfunnet. Samfunnsforhold som kommer negativt ut for et individ, kan i ytterste konsekvens igjen få konsekvenser for samfunnet. Det at en ungdom faller ut av skolen vil på sikt kunne gi økonomiske og sosiale konsekvenser for samfunnet.

I funksjonalistisk teori står historiske og komparative studier sentralt (Grønmo, 2007). På tross av at dette verken er en historisk eller komparativ studie har vi brukt mye plass til å belyse den historiske utviklingen i videregående skole. Elementer i historikken kaster lys over

endringer som har hatt innvirkning på rekrutteringen til og innholdet i den videregående opplæringen i Norge.

Hermeneutisk teori og fenomenologi er teoridannelser som kan plasseres innenfor forstående teorier med fokus på de enkelte aktører og deres handlinger. Handling og samhandling fortolkes da ut fra den mening de har for aktøren selv i den aktuelle konteksten. Det vil også være et teoretisk utgangspunkt for oss i det at vi vil belyse hva som ligger i den beslutningen en ungdom tar ved at han slutter, uten å oppnå å fullføre videregående skole (Grønmo, 2007).

Hermeneutikken er læren om fortolkning av meningsfylte fenomener (Grimen, 2009). Den avviste positivismen, som mente at det var mulig med et fortolkningsfritt eller teorinøytralt språk. Denne retningen er mer opptatt av å forstå og se en dypere mening. Det som formidles gjennom handlinger og språk, det som observeres, har en skjult mening som ikke alltid er synlig for den eller dem som gjør det (Thagaard, 2009). Denne retningen har betydning innenfor kvantitativ metode, for eksempel som deltagende observasjon og intervju. Vi har intervjuet informantere utenfra- syn inn i skolen, og de har allerede gjort sine fortolkninger. Men vi vil ved å fortolke deres meningsenheter, forsøke å finne en dypere mening ved det som fortelles. Dette arbeidet kan være vanskelig å sette en sluttstrek for. Vi har opplevd at det er slik som Befring (2002) skriver om den hermeneutiske spiral, hvor kunnskaper om en del vil gi ny kunnskap til helheten, og ny kunnskap om helheten vil gi mer kunnskap om delen. Slik vil en få større innsikt i arbeidet med materialet.

Fenomenologien derimot tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å forstå en dypere mening i menneskelig erfaring. Det er å forstå fenomener på grunnlag av de studentenes perspektiv, fordi sannheten er slik folk oppfatter at den er (Thagaard, 2009). Forskeren skal i denne retningen nærme seg problemet så åpent og fordomsfritt som mulig. Det kan være vanskelig å tilnærme seg et felt helt fordomsfritt. Vi har ingen arbeidserfaring fra skolen, eller fra skolens hjelpetjenester. Men vi har erfaringer, både personlige og gjennom vår yrkesutøvelse som vi ser at kan påvirke vår studie.

Vi er også innom rasjonelle valg-teorier, hvor det også er fokus på den enkelte aktør og deres handlinger. Generelle trekk ved denne teoriretningen er at handlinger forutsettes å bygge på aktørens rasjonelle valg, ut ifra hva som synes å være mest lønnsomt for aktøren i den konteksten han er i. Vi kommer nærmere inn på disse ulike retningene når vi presenterer vårt teorigrunnlag.

5.2 Kunnskapsstatus

Første tema eller problemfelt vi berører er, som nevnt, en kunnskapsstatus over frafallet i videregående skole. Vi bygger da på informasjon som finnes i faglitteraturen og den moderne forskningslitteraturen på dette feltet. Det er gjort en del forskning på tematikken som er blitt viet oppmerksomhet, gjennom politikken, fagfeltet og media.

Litteraturen som ligger til grunn for vår kunnskapsstatus, er først og fremst nasjonal. Vi har hovedsakelig valgt det som er publisert etter reform -94. Vi har brukt det vi har sett på som sentralt, det som har vært styrende for reformer, det som er sentralt i samfunnsdebatter, og større forskningsprosjekter gjennomført av NOVA og NIFU Step. Det vil nok finnes litteratur som ikke er tatt med som kunne vært relevant. Men på grunn av at det er store mengder litteratur og forskning, har vi måttet gjort et utvalg over det vi ser på som mest sentralt. Det er også mye litteratur som beskriver mye av det samme, og som referer til noe av de samme forskningsprosjektene. Vi har valgt ut det vi ser går igjen, det som har vært og er sentralt i samfunnsdebatten og eventuelt styrende for myndighetene.

5.3 Kvalitativ metode

Vi har valgt å bruke kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Målet i kvalitativ forskning er å få frem informantenes selvforståelse, mening, intensjon og holdning. Den skal utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Ulike kvalitative metoder kan være observasjon, feltanalyse, dokumentanalyse og intervjuer.

Vi har valgt personlige intervju til å belyse vår problemstilling. Vi vil ikke få frem data som kan generaliseres, siden dette prosjektet innhenter data fra få enheter. Men vi ønsker en forståelse i dybden gjennom den enkelte informants erfaringer (Grimen, 2009).

Forskningsresultatets eventuelle overførbarhet kan en vise ved å sette det i en større sammenheng (Thagaard, 2009). I denne oppgaven vil det kunne antydes eller vises gjennom drøftingen, der funnene våre sees i sammenheng med vårt teorigrunnlag.

5.4 Utvalg

Denne oppgaven vil ha fokus på systemiske utfordringer ved frafall og hvordan systemet kan møte frafallsutsatt ungdom. Vi er oppmerksomme på at det kan virke ytterligere stigmatiserende for en gruppe med mer bevisstgjøring av deres problemer. Det kan nok oppleves som et personlig nederlag ikke å fullføre videregående skole, derfor har vi ikke snakket med elever som har sluttet, direkte. Vi valgte å intervju representanter for elevtjenesten. Disse tenker vi har kontakt med elever som står i fare for å falle ut, og på den måten ville vi søke innsikt og forståelse rundt tematikken.

Vi har valgt elevtjenesten ved tre videregående skoler. Skolene er tilfeldig valgt ut, og det er to yrkesfaglige skoler med også mulighet for studiekompetanse, og en allmennfaglig skole. Skolene er anonymisert; det vil ikke komme frem hvilke skoler som deltar, eller hvilke informanter som deltar.

Tilgang til feltet ble gjort gjennom e-post og telefonkontakt med leder for elevtjenester, som gav et informasjonsskriv til informanter som hun/han kunne se som mulige kandidater. Når de gav sitt samtykke til å delta, fikk vi kontaktinformasjon og gjorde videre direkte avtaler. Noen informanter tok også kontakt med oss direkte.

Først ønsket vi å utføre et fokusgruppeintervju hvor vi ønsket en diskusjon mellom de som jobber i elevtjenestene. Det hadde vært interessant å se på eventuelle ulike erfaringer og strategier i gruppen, men siden det ikke er oppgavens hovedfokus, vil det sannsynligvis ikke forringe oppgavens resultater når vi bruker personlig intervju istedenfor. Hovedgrunnen til dette skiftet var at to av tre skoler ikke ønsket å delta i fokusgruppeintervju, men kunne delta om vi endret metoden til personlig intervju. Vi har valgt informanter fra faggrupper som er med i elevtjenesten: rådgivere, helsesøstre og representanter fra pp-tjenesten. Det er flere representanter fra hvert tjenesteområde.

5.5 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med tanke på problemstillingen vi ønsker å belyse. Vi har ikke arbeidserfaring fra dette området, men ved at vi leste mye faglitteratur og snakket med vår veileder kom vi frem til fem temaer vi ønsket at intervjuet skulle dreie seg om. Vi gjennomførte et semistrukturert intervju. Intervjuguiden ble ikke brukt slavisk, men vi ønsket å være åpne for innspill og nye perspektiv om det skulle dukke opp noe under intervjuets utvikling. Samtidig som intervjuet måtte belyse de punktene som vi ønsket svar på. Intervjuguiden ligger i sin helhet som vedlegg nr. 2.

Vår intervjuguide er delt inn i følgende temaer:

1. **Elevtjenesten;** her ønsket vi at informanten skulle fortelle om sin funksjon og hvordan han/hun synes arbeidet fungerer til daglig
2. **Systemet i forhold til samarbeidende system;** her ønsket vi at informanten skulle fortelle om deres syn på skolen som system og det arbeidet skolen gjør i forbindelse med forebygging av frafall.
3. **Eleven;** her ønsket vi at de kunne fortelle om elever de arbeider med som står i fare for å falle ut og om de opplever å komme i tilstrekkelig kontakt med disse elevene.
4. **Tiltak og arbeidsmetoder;** her ønsket vi at de fortalte om hvilke tiltak som kan iverksettes, hvordan de følges opp og evalueres. Vi var ute etter at informantene fortalte hvilke tiltak en har med tanke på å få flest mulig til å fullføre.
5. **Resultater;** hva synes informantene at de fikk bra til og hvordan de opplevde å lykkes med det de gjør for å forebygge frafall.

5.6 Prøveintervju

Vi foretok først et prøveintervju. Da ønsket vi tilbakemelding på intervjuguiden og å prøve ut lydopptaker og tidsbruk. Personen som stilte opp til prøveintervjuet var innenfor den gruppen som vi ønsket å intervju, dermed ble dette intervjuet behandlet som de andre intervjuene og er en del av vårt datamateriale. Vi gav informanten intervjuguiden før intervjuet, vi tenkte at det kunne være positivt at informantene fikk tenkt igjennom spørsmålene i forkant. Men vi opplevde at informanten tok ”styringa” og gikk litt igjennom punktene som var satt opp. Da vi hadde lagt det opp som et semistrukturert intervju, ønsket vi det mer åpent og med rom for oppfølgings spørsmål, derfor har ikke de andre informantene fått utdelt intervjuguiden før intervjuet. Noen informanter ønsket å se intervjuguiden først, så de visste hva vi var ”ute etter”, de fikk selvfølgelig gjøre det. Hensikten med prøveintervjuet, som at vi skulle bli tryggere på oss selv som intervjuere/forskere, var vellykket, men i etterkant skulle vi ønsket oss bedre tid til å drøfte intervjuguiden og opplevelsen av spørsmålene, det opplevde vi at det ble litt knapp tid til. Men vi fikk en del tilbakemeldinger som vi fulgte opp i etterkant, og gjorde oss også praktiske erfaringer i rollen som intervjuere, for eksempel rollefordelingen oss i mellom.

5.7 Gjennomføring av intervjuene

I intervjusituasjonen ønsket vi å være deltagende i samtalen, samtidig som vi forsøkte å være observerende, der vi som forskere ikke er opptatt av om det som sies bare er sant, eller har aktørens rasjonalitet i fokus, men at ytringene blir fortolket som symptom på en tenkemåte (Grimen, 2009). Under intervjuene byttet vi på å stille spørsmål fra intervjuguiden, og siden vi er to studenter som arbeider sammen, skrev den andre notat, forsøkte å være observerende, og begge stilte oppfølgingsspørsmål. Vi erfarte at når den som observerte stilte oppfølgingsspørsmålene, var det lettere for intervjueren å konsentrere seg om neste spørsmål i guiden.

Vi lot det være opp til informantene når og hvor intervjuet skulle finne sted. Alle intervjuene foregikk i arbeidstiden til informantene og vi møtte opp på deres arbeidsplass. Noen foregikk på deres kontor, mens andre hadde møterom. Intervjuene varte i ca. 1- 2 timer. Noen av informantene hadde lagt bort telefon, mens andre ble avbrutt av telefoner eller banking på døra underveis. Vi opplevde at det virket forstyrrende, men har forståelse for at det noen ganger må bli slik når intervjuet foregår på arbeidsplassen og i arbeidstiden. Det var ingen som ønsket å avbryte intervjuet, flere gav i ettertid uttrykk for at det hadde vært interessant og at det gav dem nye impulser og tanker rundt den jobben de gjør.

5.8 Vitenskapelig redelighet

For å ivareta de vitenskapelige kravene må forskningsprosessen beskrives og drøftes. De mest sentrale er intersubjektivitet, reliabilitet og validitet. Validitet og reliabilitet kommer egentlig fra naturvitenskapelig tenkemåte og kan være vanskelig å overføre direkte til kvalitativ metode. Men for å ivareta disse kravene vil leddene i denne undersøkelsen beskrives.

5.8.1 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet betyr mellom subjekter (Wormnæs, 1996). Det som vi skriver skal kunne etterprøves, testes og kontrolleres av andre. Fordi valgene vi har tatt underveis kan være med å påvirke svarene vi har fått, har vi blant annet i dette metodekapittelet begrunne disse valgene. Ved å gjøre rede for begreper, teori og metode samt å beskrive leddene i forskningsprosessen, gir vi leseren innsyn i fremgangsmåten. For å ivareta intersubjektiviteten holder vi oss til god henvisningsskikk, da andre kan finne igjen litteratur vi har benyttet, samtidig som vi verken kan eller ønsker å ta æren for å ha skrevet noe vi ikke selv er opphav til.

5.8.2 Validitet

Det er fire former for validitet i kvalitative studier: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Lincoln & Cuba, i Dalen, 2004). Vi har reflektert over om det resultatet vi kom frem til, er gyldig. Vi forstår at om vi hadde stilt andre spørsmål og hatt et annet utvalg kunne vi fått andre svar. Valg av informanter, og hvem som tilslutt stilte opp til intervju, kan derfor ha påvirket svarene vi fikk. En leder av elevtjenesten vil kanskje gi oss andre svar og ha et ubevisst ønske om å presentere tjenesten i et best mulig lys. En som jobber tettere på elevene og ikke har noe lederansvar vil kanskje gi andre svar. Vi mener at de spørsmålene og de informantene som er valgt ut, har gitt oss data til å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene vi stilte innledningsvis.

Vi har drøftet valg av metode med hverandre og med veileder, og kommet frem til at denne metoden er egnet til å gi svar på problemstillingen. Det vi presenter er representantene for elevtjenestens tanker og opplevelser og deres erfaringer på dette område. Validiteten i denne oppgaven kan være vanskelig å måle, men den støtter seg til annen nasjonal forskning (Bortvalg og kompetanse, 2008, Gull av gråstein, 2010 og NOU, 2009:18, mfl) som underbygger mange av de funnene vi har.

5.8.3 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som i hovedsak er tilpasset kvantitativ forskning, der det forutsetter at innsamling og analyse av data skal være så nøyaktig at andre forskere skal kunne etterprøve undersøkelsen og i prinsippet komme frem til samme svar. Fordi forskerens rolle er så viktig i kvalitativ forskning kan en ikke stille samme kravet, da resultatet er påvirket av samspillet med informanten og den aktuelle situasjonen. Selv om vi hadde gjentatt spørreundersøkelsen med de samme informantene, hadde vi sannsynligvis ikke fått samme svar fordi en utvikler seg som menneske gjennom refleksjon og tilegnelse av ny kunnskap. Det kan også være at ytre omstendigheter har endret seg siden første intervju. Derfor er det viktig at man er nøyaktig i sin beskrivelse av *leddene* i forskningsprosessen (Dalen, 2004). Dataenes reliabilitet sier noe om at de skal være pålitelige og riktig gjengitt (Wormnæs, 1996). Dette viser vi ved at vi setter det inn i sammenheng med annen forskning og teorier. Vi begrunner valg som er tatt underveis og har lagt ved intervjuguide for at det skal kunne være mulig for andre å gå inn og etterprøve datainnsamlingen vår. På den måten viser vi at funnene som blir presentert er basert på faktiske forhold og ikke bygger på forskerens subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Dataene er samlet inn på en systematisk

måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter godkjent av vår veileder. Intervjuene er transkribert i sin helhet og anonymisert.

5.8.4 Forforståelse

Den faglige plattformen forskerne innehar vil prege forståelsen av resultatene. Vi er begge utdannet sykepleiere og har den lengste arbeidserfaringen vår fra psykiatrien. Det gjør at vi kanskje spesielt er opptatt av mennesket som en helhet og hvordan det blir ivaretatt psykisk, fysisk, sosialt og eksistensielt. Vi hadde liten bakgrunnskunnskap om videregående skole og pedagogiske teorier. Men vi kan overføre tanken om det helhetlige mennesket i denne sammenhengen, og tenker at mennesker lærer best når det har god helse, og har dekket sine grunnleggende fysiske, psykiske, sosiale og eksistensielle behov.

For at informantens perspektiv skulle bli ivaretatt i analysen og i presentasjon av data, er det nødvendig at vi var lojale mot kilden, som i dette tilfellet er informanten. Vi måtte være oppmerksomme på at vi presenterte det som kom fram, og at vi ikke utelukket det som ikke bekreftet vår forutinntatthet. Vi har forsøkt å legge vekt på transparens eller gjennomsiktighet, det vil si å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene. Dette er blitt gjort ved at vi bruker sitat fra informanter som grunnlag for fortolkning. Vi mener at det ikke presenteres tolkninger som det ikke er dekning for i teori og datamaterialet.

5.9 Etiske betraktninger

Vi har ivaretatt de forskningsetiske retningslinjene i denne oppgaven, det vil spesielt bety at det som fremstilles er objektivt og etterrettelig. Vi har dekning for det som skrives og har forsøkt med størst mulig klarhet å unngå misforståelser og feiltolkninger. Vi har også vært opptatt av at informantene skulle bli godt ivaretatt. Vi har forsøkt å gi tilstrekkelig informasjon, vi opplevde at intervjuene som ble gjennomført ikke bød på store etiske utfordringer for informanten. Derimot opplevde vi at informanter som først var motvillige til å stille opp, ble engasjerte. Flere ganger opplevde vi at når vi hadde skrudd av opptakeren og skulle gå, kom de med flere betraktninger og erfaringer. Enkelte av informantene kunne virke litt reserverte og kanskje være preget av at intervjuet ble tatt opp på lydfil. Det kan tenkes at det å skulle evaluere sitt eget arbeid også var utfordrende. De fleste snakket seg ”varme” og engasjerte, det så ut til å være en positiv opplevelse for dem, noe flere også gav uttrykk for.

Førstegangs kontakt med informanten skjedde gjennom leder for elevtjenesten, og det ble hentet inn skriftlig samtykke fra deltagerne, hvor de også godtar at intervjuet blir tatt opp og lagret til prosjektets slutt. Det er søkt godkjenning hos NSD (se vedlegg nr. 1).

Det kommer ikke frem hvilke skoler eller hvilke informanter som har deltatt. Lydfilene kan være personifiserende, de oppbevares til oppgaven er levert og etter retningslinjer fra NSD. Dette har informantene fått informasjon om og har samtykket skriftlig.

5.10 Analyse

Analysen og tolkningen begynte allerede under kontakten med informantene, som feltobservasjoner og ved utvalg av hvilke temaer som skulle utdypes i intervjuet.

Intervjuguiden ble laget ut ifra de forskningsspørsmålene vi ønsket svar på.

Vi har brukt de fem trinnene som Giorgi introduserer (i Dalen, 2004).

Det første starter med et forsøk på å få forståelse av helheten. Deretter finner en frem til meningsbærende elementer eller temaer som så beskrives og fortolkes. I det femte og siste trinnet i analysen foregår en overordnet teoretisk tolkning av materialet (Dalen, 2004, s. 21).

Slik vi ser det er kunnskapsstatusen (første del av oppgaven) og vår grundige gjennomlesning av datamaterialet vårt et forsøk på å se og forstå helheten om temaet frafall i videregående skole. Vi fant relevante temaer som gav svar på forskningsspørsmålene vi stilte oss innledningsvis. Forskningsspørsmålene opplevde vi som store og åpne, og at de hadde rom for den informasjonen som informanten gav oss. På bakgrunn av dette ble funnene fortolket. Dalen skriver om fortolkningsprosessen, og hun bruker begrepene *experience near* og *experience distant*.

Experience near er betegnelsen på uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold. (...) Experience distant er uttalelser der vi også har inkludert informantens tolkninger av hendelser og opplevelser. På et vis har det foregått en analytisk prosess fra beskrivende til et mer fortolkende nivå. Vi kan også inkludere forskerens egen tolkning av en uttalelse fra informanten i experience distant- begrepet (Dalen, 2004, s.65).

Vi har fått fortolket informasjon gjennom å forholde oss til representanter fra elevtjenesten, men også beskrivende opplevelser av ulike situasjoner. Et eksempel på dette er informanten

som forteller om elever som kommer til henne ”.. og bare gråter og gråter.” Dette er en uttalelse som kommer inn under experience near-begrepet. Hun opplever (fortolker) at det er fordi eleven er så ”innmari slitne”. Det kommer ikke frem at dette er elevenes egne ord, men informantens *forståelse av* eller *forklaring på* fenomenet gråting.

Videre i prosessen har vi vår egen fortolkning av det informantene har sagt, både deres beskrivelser og fortolkninger. Her vil det å løsrive seg fra de konkrete ordene/ svarene være viktig for å kunne fortolke materialet i lys av relevant teori, for å se (uuttalte) sammenhenger og strukturer. Det er det siste trinnet i analysesystemet.

5.10.1 Drøfting av funn

Vi har valgt å presentere drøfting av funn ved hjelp av fig 1, hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2005 s.15). Den viser sammenhenger og interaksjoner mellom ulike nivåer, fra individ til samfunn. Her knyttes funn og teori sammen, i lys av den faglige rammen. På den måten blir det trukket frem sammenhenger som vi håper gir svar på problemstillingen. Vi har stilt relativt åpne spørsmål til våre informanter, og har lagt vekt på at de skal få snakke fritt om det de opplever som viktig. Dette har resultert i at vi har hatt behov for et bredt teorigrunnlag, nettopp for å prøve å belyse bredden. Det er ikke rom for å drøfte alle temaer like grundig, og heller ikke vår hensikt. Gjennom vårt datamateriale bestående av ni informanter kan ikke våre resultater generaliseres. Vi har valgt ut det vi ser som hyppige temaer, det som nevnes av mange. Men vi har også valgt ut etter kontraster og forskjeller. Ellers har vi sett på det som nevnes rettet mot systemets strukturer og samfunnet.

5.10.2 Metodekritikk

Da vi først valgte å skrive om frafall i videregående opplæring, ønsket vi å bruke elever som har falt ut av skolen som informanter. Vi kontaktet Oppfølgingstjenesten for å høre om de kunne hjelpe oss med å komme i kontakt med elever som hadde falt ut av skolen, men de ønsket ikke å formidle informanter til oss av etiske grunner. Vi måtte da finne informanter som kunne belyse dette indirekte, og studieleder satte oss på ideen om å se frafall gjennom representanter fra elevtjenestens øyne. Vi ønsket oss gruppeintervju, vi hadde tanker om at det ville gi interessant diskusjon, og at samspill blant aktører kunne vært spennende å observere. Det skulle vise seg å være problematisk å samle flere representanter på samme tid og sted. Vi fikk problemer med at informanter trakk seg og ikke hadde mulighet til å stille opp ved bruk av denne metoden. Vi valgte derfor å endre metode igjen, og gjennomførte individuelle semistrukturerte intervju. Det er flere ting som kan ha påvirket vårt materiale. For det første

medførte endring av metode svar med mindre diskusjon. Videre gikk vi inn i et felt med lite forkunnskaper om feltet i forhold til dem vi skulle intervjuer, og vi var uerfarne med intervjuerrollen. Med den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom prosjektet, ser vi i dag at vi kunne fått mer ut av intervjuene om vi hadde stilt bedre oppfølgingsspørsmål og hatt mer kunnskap om hva vi skulle «se» etter. Samtidig erkjenner vi at det alltid i en læreprosess vil være slik at kunnskapen øker etter hvert, og dermed vil tilbakeblikk vise at det finnes flere perspektiver og flere løsningsforslag enn de vi så i starten av prosjektet.

Metoden gav oss også mange sider med informasjonsmateriale, hvor ikke alt var like relevant for det vi ønsket svar på. Det kan ha sammenheng med at vi ønsket å gå åpent inn og ikke legge føringer som gjorde at informanter utelukket noe som de egentlig opplever som sentralt. Det ble en utfordring å trekke ut essensen av så stort materiale.

Positivt ved denne metoden er at vi fikk mye informasjon fra flere informanter om det samme, dermed kan en tenke at det er et bredt bilde som presenteres, med større gyldighet.

6 Elevtjenesten og dets syn på frafall i videregående skole

6.1 Eleven

Det er faktorer ved eleven som vil ha en betydning for elevens læringsmiljø, for hvordan eleven opplever dette, og hvordan disse faktorene igjen kan påvirke læringsmiljøet. Elevene kommer inn i skolen med sin bakgrunn, sine holdninger og ferdigheter. Disse egenskapene kan skolen være med på å utvikle (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Disse egenskapene er med på å legge premissene for det tilbudet skolen gir den enkelte elev, både positivt og negativt.

Det bør imidlertid på en helt annen måte og i langt større grad enn tilfellet er i dag, legges til grunn for arbeidet i skolen at trivsel hos elever og lærere fremmer produktivitet, i form av økt innsats, økt kreativitet og positiv læring både faglig og personlig. Det krever blant annet at elevenes behov og interesser blir lyttet til og tatt på alvor. (Tangen, 2001 s. 472)

Hvordan skolen bruker kunnskapen om den enkelte elev som er i systemet vil kunne påvirke nettopp det tilbudet eleven får. Ved at skolen og elevtjenesten har et elevperspektiv i sitt arbeid, kan det fremme en positiv utvikling av egenskaper eleven kom inn i skolen med. Det er sentralt for å forstå frafall i videregående skole og interessant å se i sammenheng med informantenes syn.

Elevtjenestens informanter mener at kjennetegn på elever som faller ut av skolen, ikke gir et entydig bilde, men er komplekst og sammensatt. Siden vi har valgt å snakke med informanter fra elevtjenesten, har vi fått mye informasjon om de elevene de er i kontakt med. Det vil ikke si at de har vært i kontakt med alle elever som slutter i videregående skole.

Noen av de som slutter kan være elever som har valgt feil, flytter eller planlegger et friår til reise eller lignende. Det er sannsynlig at disse begynner på skolen igjen. En informant forteller:

Noen er rett og slett kommet på feil linje. De har søkt noe de ikke er interessert i. De vil heller jobbe resten av skoleåret og begynne på skole igjen neste år. Mange er reelt der, uten at det er noe mer dramatisk rundt det.

Når representanter fra elevtjenesten snakker om sine erfaringer, er det selvfølgelig fra elever som av ulike grunner er kommet i kontakt med hjelpetjenesten. Noen ganger på elevens initiativ, men kanskje oftest fordi noen ser at de trenger hjelp. Det kan være faglige, sosiale eller hjemmebaserte utfordringer.

Når vi ser på de frafallsutsatte elevene som elevtjenesten er i kontakt med, er det også viktig å få frem at de fleste elevene ”trøbler” ikke, de kommer seg enkelt og greit gjennom skolesystemet. Noen har utfordringer av ulik art, men klarer seg allikevel. “Løvetann-ungene vokser opp de også,” sier en av informantene. Dette er viktig å legge til grunn når en ser etter individuelle kjennetegn til en ikke-homogen gruppe.

Dermed bør en kanskje ikke lage for sterke grupperinger av individer etter ytre kjennetegn, og slå fast en måte for hvordan det er best å møte dem. En informant forteller: ”det er ikke noe A- til B- til C- til D -oppgaver, det er sånn at du må se den du har foran deg, og så gjør du valg og tiltak i forhold til den.”

Samtidig kan det være en svakhet ved systemet om det finnes for få styringsverktøy og konkrete prosedyrer i arbeidet mot frafall. En utfordring kan være å sikre faglighet og hindre at det blir personavhengig, hvilken hjelp en får når en trenger det, om en i det hele tatt får hjelp. Om forhold er personavhengig, er det også større risiko for skjult misbruk av makt. Elever møter et skolesystem der representantene er eldre og mer erfarne mennesker, med (lang) utdanning og kanskje mer anseelse i samfunnet. Det er i utgangspunktet sårbart for den underlegne eleven, som er prisgitt den hjelpen den får. Ved å være selvkritisk, åpne for å diskutere holdninger og praksis, og la andre etterprøve ens beslutninger, kan en kanskje motvirke at makt anvendes på en negativ måte. Samtidig kan det være lærerikt og utviklende for profesjonelle aktører å få andres vurderinger av egen praksis.

6.2 Kjennetegn på frafallselever

6.2.1 Fravær

Fravær er godt kjent som et symptom på frafall fra tidligere undersøkelser, som Bortvalg og kompetanse. Det stemmer også godt overens med det bildet våre informanter tegner av elever som står i fare for å falle ut.

Fravær kan både sees på som et problem og et symptom. Det er et problem for individet og skolen, men det burde kanskje også sees på som symptom på andre bakenforliggende problemer. Fravær kan være et symptom på ”personlighetsutvikling som er i ferd med å løpe

inn i et feil spor” (Befring & Tangen, 2001 s. 442).

Flere av informantene i denne undersøkelsen forteller også at de ser på fravær som en indikasjon på at noe kan være galt i systemene rundt eleven. *Fraværenhet* i skolen betyr ikke nødvendigvis at eleven ikke kommer til skolen; det kan også være elever som kommer, men ikke går inn til undervisning, elever som møter uforberedt, sover i timen eller kommer for sent til undervisning. Hjelpetjenesten forsøker å få tak i hva som er bakgrunnen for dette. I tråd med det Tangen skriver, sier de at de er opptatt av å finne årsaken bak, heller enn å fokusere på symptomet alene.

Det pekes på at noen ungdommer velger ikke å møte opp som en strategi for vanskelige situasjoner. Hvis dette får holde på for lenge, ser hjelpetjenesten at det kan det sette seg som et mønster det kan være vanskelig å komme ut av.

Vi må sette i verk tiltakene mye tidligere enn når de kommer inn hos oss, at det er gode tiltak i barneskolen, at de mestrer og lykkes, og det med skulk/fravær er det viktigste elementet i forhold til dårlig resultat i videregående. Du lager deg dårlige strategier for vanskelige situasjoner ved at du for eksempel lar være å møte opp. (...) Så det er ikke tvil om at dette er ting som en kan se veldig tidlig, og ved å sette i verk tiltak kan en få gjort noe med det.

En annen sier:

Bekymringen er ofte fravær, eller at de er trøtte, de ser ikke ut til å trives, rett og slett. Du ser det på eleven at de er trøtte og slappe igjennom hele skolehverdagen. De kommer for sent, de skulker mye og føler seg utilpass.

Det kan også få følgekonskvenser som fagvansker, ved at en går glipp av mye undervisning, kanskje allerede i grunnskolen. Dette kan igjen føre til at en ikke mestrer og det kan påvirke motivasjonen negativt.

Det ikke å mestre vil påvirke synet en har på seg selv. Da kan skulk og fravær være en måte å ta tilbake kontrollen, om selvoppfatningen oppleves truet. Møter en nederlag hver dag på skolen, er det lettere å beskytte selvoppfatningen ved å holde seg borte. Da kan dårlige resultater unnskyldes med mangelfull undervisning og informasjon heller enn mangel på evner (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Elever som er mye borte, ikke gjør det de skal og ikke leverer ting, er ikke attraktive elever. En informant utbryter: ”Tenk bare å ha motiverte elever, det måtte vært en drøm!”

Skulk og fravær kan være et symptom på at selvoppfattelsen er truet. Det kan være en

reaksjon og et ønske om å beskytte seg mot det ubehagelige. Hvordan voksne i skolen møter elevene, vil kunne påvirke den ene eller andre veien. Elever som har flere ting i livet som gjør at en «trøbler» litt, vil da være ekstra utsatt for oppleve seg lite verdsatt, og som en plagsom elev som ikke «gidder». På den andre siden vil det være beskyttende om en aktivt forsøker å styrke elevens selvvverd, fordi lavt selvvverd og fravær fra skolen har en sammenheng.

6.2.2 Fagvansker

Mange elever sliter med grunnleggende ferdigheter i matte, norsk, engelsk og naturfag. Det er jo der stryket er stort. Og dette er jo redskapsfag som inngår i andre fag. (...) Det er basisferdigheter som det er vanskelig å gjøre noe med. (...) Det er begrenset hvor dypt den videregående skole kan bøye seg ned for å dra dem opp til der læreplanen faktisk begynner, så her er det et sprik. Her er det ofte det mangler et trinn i trappa, (...) også prøver man å ta to trinn i et steg, og det går ikke.

Elever som strever med læring, kan tidlig oppfatte seg som tapere i skolesammenheng. Dette kan føre til at en tidlig ikke finner seg til rette, og nye erfaringer kan fortsette å bekrefte at en ikke vil lykkes innenfor dette systemet. Resultater i grunnskolen har stor innflytelse på elevens selvvurdering og forventninger når de starter på videregående skole. Elever som kommer med lave basisferdigheter, og må ta ”to trinn i et steg”, vil nok stå i fare for å mislykkes igjen og kanskje ende opp med å slutte, eller fullføre en lavere grad, som for eksempel grunnkompetanse.

I det norske samfunnet forventes det at en tar videregående opplæring. Om en ikke lykkes i det, vil en kunne få en selvpoppfatning, eller en *habitus* hvor en opplever å ha mislykkes innenfor det som er forventet. Å være skoleelev er noe alle innenfor en viss alder er, og det er en stor del av tilbakemeldingene unge i dag får fra omgivelsene som handler om skole og skoleliv. Dermed kan det tenkes at ungdom som opplever å mislykkes innenfor dette systemet, ønsker å endre habitus, slik at en kan få tilbakemeldinger på andre «sider», der en opplever å lykkes bedre enn i skolen. Det kan være andre sosiale fellesskap en heller ønsker seg inn i.

(...) Elever som er svake på skolen eller har lærevansker, har betydelig lavere selvvverd enn elever som greier seg bra på skolen. Elever som har lærevansker eller lesevansker, gir ofte uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate, skamfulle og engstelige i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 119).

Det er interessant at det er påvist en sterk sammenheng mellom hvor flinke elevene tror de er og den verdien de setter på seg selv.

Det kan være evner som gjør at de ikke har samme forutsetninger for innlæring. Vi er utrustet forskjellig i forhold til hjernen vår, og hjernecellene er ikke like de heller, og jeg tenker sånn at noen er mer skoleflinke enn andre, ikke sant? Det er noe med å tørre å si det også. Men man er jo så flinke til å integrere for eksempel psykisk utviklingshemmede og funksjonshemmede. De er jo på skolen, de går faktisk lenge på skolen, for de trives jo i gruppene sine og har det kjempebra og blir fulgt opp bra. (...) Så har vi vel heller den andre gruppen som er den vanskelige gruppen, de har ikke fått alt servert. På en måte er det vel de som strever mest.

Den gruppen som informantene her snakker om, de som ikke har fått alt servert og strever mest, kan ha opplevelser og tidligere erfaringer med ikke å mestre faglige utfordringer man møter i skolen. Elever som har utfordringer som kan tolkes som manglende evner, kunne kanskje fått andre erfaringer om undervisning og skoleinnholdet ble tilpasset deres forutsetninger. Det kan se ut til at det er noen elever som systemet har sviktet.

Om en har vansker i et eller flere fag, betyr ikke det at en trenger å oppleve seg som en taper på skolen, og gå ut med dårlig selvoppfatning. For eksempel kan en lærer hjelpe eleven med å finne de ressursene en har, og at det blir gitt så stor betydning at selv om en ikke har gode matematikkferdigheter, for eksempel, kan en allikevel ha god generell selvoppfatning, fordi en kan oppleve at en mestrer andre oppgaver og har ressurser som blir anerkjent som viktige i skolesammenheng.

Grunner til at elever strever med å tilegne seg læring, kan også være mye fravær, som fører til huller i kunnskapen til eleven. Andre viser til at det er så mange andre utfordringer som gjør at eleven ikke er mottagelig for læring.

De som står i fare for å slutte har det så kaotisk i sin hverdag, de har så mange motkrefter i livet sitt, at før du får ryddet det på plass så er det vanskelig å ta imot læring. Computeren er fylt opp av all slags slaggstoff, og da er læring og matematikk det siste du tenker på.

Overlevelsesstrategiene blir det du bruker kreftene på da.

Elever som ikke har hatt "plass" til å ta inn læring, kan bli hengende etter. Dermed kan elever som i utgangspunktet kanskje har forutsetninger for å kunne fullført, med riktige tiltak, møte videregående skole med så lav grad av basisferdigheter at de kan ha vanskeligheter med å fullføre allikevel. Om disse eleven holder ut i videregående skole, kan de ende opp med grunnkompetanse.

En av informantene sier at denne elevgruppen kan deles i to: De som kommer, gjør en innsats

og vil. Disse vil ofte få et tilbud å gå til, enten gjennom NAV eller en vanlig jobb. Den andre delen av denne gruppen, som ligger hjemme, ikke møter opp eller går tidlig, kan få vanskeligere med å få jobb, selv med grunnkompetanse. En kan spørre seg om nettopp selvpoppfatningen og tidligere skoleerfaringer gjør at en del av gruppen ser muligheter, mens den andre delen gir opp.

6.2.3 Sosial bakgrunn

Tidligere la en stor vekt på individuelle eller personlige forhold som risiko for fravær. I 1960-årene var det en vanlig tankeoppfatning at samme hva en gjorde i skolen, hadde elevenes skolerestater sammenheng med elevens bakgrunn. Hovedparten av forskningen la vekt på forhold ved familien og/eller individet. Men de senere årene har faktorer skolen har kontroll over, blitt mer interessante. I løpet av 1970-80-årene økte erkjennelsen av at en ikke kan forklare problemene basert kun på elevenes individuelle forhold. Det var ikke entydig sammenheng mellom ”problembarn” og en utrygg og deprivert hjemmebakgrunn. (Befring & Tangen, 2001). Til tross for dette, opplever vi at informantene våre i stor grad frikjenner skolen der eleven mislykkes, ved at løsningen på ”problemet” ligger tilbake i tid; i grunnskolen, eller i andre forhold rundt eleven, som hjemmeforhold og sosial arv. Men endring i elevens selvvurdering, som er en påvirkelig faktor, har stor betydning for fagligutvikling i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Informantene synes å være samstemte om at den sosiale bakgrunnen til elevene var av betydning for om de lykkes i videregående skole. Det kommer frem ulike sider ved denne arven, at det først og fremst handler om ting utenfor skolen og at det krever mye ressurser av skolesystemet å forsøke å endre dette. En informant forteller:

Jeg tenker at om det ikke er arv i gener, er det arv i miljø. Det er klart at den arven i miljøet er ganske sterk og den synes jeg at jeg ser. Det er egentlig litt ille og litt synd, sånn er det når de trenger masse tid, og en trenger masse ressurser for å hjelpe de, på en måte. For det er ikke snudd på 5-øra, om vi skulle ønske det, så er det ikke det.

Når elever kommer til videregående skole, har de mange erfaringer og opplevelser som vil være en del av den arven i miljø. Elever har fra barndommen tilegnet seg kunnskap som gjør at de kan handle meningsfylt i verden, denne kunnskapen kaller Bourdieu for habitus. Det som er meningsfylt for individet vil være påvirket av hva som en har blitt fortalt og opplevd tidligere. Dette vil påvirke de mulighetene en ser. Så selv om habitus er individuell ved at det er individets valg, kan det ikke tas ut av det sosiale miljøet individet er i oppvokst i. Bourdieu

sier at habitus er individuell ved at en tar individuelle valg, men at den også er kollektiv ved det sosiale miljøet en vokser opp i (jf. 4.7). På den måten ser en at sosiale identiteter kan gå i arv. Et eksempel på dette kan være elever som har foreldre som mottar arbeidsledighetstrygd, eller er uføretrygdet, forteller en informant. Det legges ned mye ressurser i å motivere for utdanning og arbeid, men det ser ut til at den sosiale arven gir sterke føringer for hvilke valg eleven tar.

Vi må jobbe skjorta av oss for å få dem til å se at arbeid er viktig. At en ikke må bli sittende uføretrygdet når en er 20 år. Men noen av dem ser det faktisk ikke, de har ikke vilje til det. Men det er jo livet deres, de er vokst opp sånn. (...) ”Mamma fikk meg tidlig og er uføretrygdet, hun klarer seg jo bra.” Men de vet lite om den andre verden, så det kan være vanskelig å speile de.

Holdninger og verdier som er rådende i miljøet til rundt eleven, vil eleven overta. Dette er et av trinnene i sosialiseringprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Derfor er en elev også prisgitt det læringsmiljøet som finnes utenfor skolen, der hjemmet, foreldre og venner vil representere den største påvirkningsfaktoren.

En annen informant trekker frem at arbeidsledighet hos forsørgerne kan også føre med seg en oppgitthet til samfunnet, en utenforfølelse som skyldes det ikke å bli tatt i bruk. Dette vil sannsynligvis påvirke elevenes syn og motivasjon for utdanning og arbeid.

På den måten kan elevens habitus påvirke valgene en tar, fordi det kan være vanskelig å se andre mer hensiktsmessige måter å handle på. For eksempel blir det trukket frem at fraværenhet i skolen er et kjennetegn på de elevene som faller ut. Det er elevens valg om en møter opp eller ikke, men slik vi forstår Bourdieu må det sees i den sammenhengen som eleven har vokst opp i, holdninger og sosialt tillært måte å håndtere utfordringer på.

Ingen av informantene nevner sosiale klasser i denne sammenhengen. Vi vil allikevel trekke inn dette i sammenheng med hvordan sosial ulikhet opprettholdes. Klasseforskningen ses på som viktig i forhold til den senere tids individualisering av samfunnet. Et eksempel er reform -94 som gav alle rett til videregående opplæring. Når alle har rett til det, kan det at noen mislykkes bli sett på som et resultat av den enkeltes valg og være en ”personlig fiasko”. Dermed frikjennes systemene som ”er for alle” (Dale, 2008). Da individet ikke er frigjort fra sosiale sammenhenger, vil en ta valg som virker hensiktsfulle og oppleves som tilgjengelige. Det er noen som klarer å bryte med mønstre og som opplever å lykkes på tross av, de kan da bli suksesshistorier og gi individuelle løsninger på strukturelle problemer i utdanningssystemet. Men klasseforskning viser at samfunnets strukturer favoriserer ved å

gjøre bestemte muligheter lettere tilgjengelige for noen enn andre (Dahlgren & Ljunggren, 2010). Så til tross for det frigjorte individet, kreves det mer av et individ fra en "lavere" klasse å ta høyere utdanning enn or et individ fra en høyere klasse. En informant sier:

En av de få signifikante forskjeller er antall bøker i huset og foreldrenes utdanningsnivå, det er en direkte sammenheng (...) Det er klart at menneskers intellektuelle potensial er forskjellig, men det handler også om på hvilken måte det er stimulert hjemmefra i forhold til boklig tenkning, i forhold til teori og i forhold til allmennkunnskaper.

Alle har like rettigheter til å oppnå ønsket utdanning og med det, velstand. Det er en "konkurranse" alle deltar i, men hvis en tenker at det er en rettferdig konkurranse, tar man feil, da det er noen som stiller med langt dårligere sjanser enn andre (Wilken, 2008). Et eksempel er det språket som snakkes i skolen, og hvilket språk som "belønnes". Med det menes at det kan være lettere for et barn som er vokst opp i en familie med akademisk bakgrunn, middelklassebakgrunn, å uttrykke seg på "riktig" måte, med "riktig" språk. På den måten kan en oppnå belønning eller bli verdsatt for det, til forskjell fra elever som ikke innehar den "riktige" kulturelle kapitalen, og ikke opplever å bli møtt på samme måte. En informant sier:

Det er klart at de som kommer fra fattigdomsfamilier har en langt dårligere forutsetninger for å klare den norske teoretiske skolen, enn de som har en akademisk familiebakgrunn. (...) Depriverte hjem er der man på en måte opplever at man ikke blir tatt i bruk, det er "dårlig klima", og oppgitthet i familie sprer seg lett.

Dette er noe av det som kan påvirke motivasjonen, som igjen blir trukket frem som en viktig faktor for å fullføre videregående skole. Undersøkelsen Bortvalg og kompetanse fant at jo større likhet det var mellom den praksis barnet/ungdommen kjenner fra hjemmet, jo lettere vil det være å tilpasse seg skolen og undervisningen. Dermed vil elever som ikke har med seg dette fra tidligere erfaringer, stille med dårligere grunnlag (jf. 3.4.3 Differensiering og tilpasset opplæring).

Her kan det også sees konturer av skjult makt, da en tenker og sier at noe er for alle, men i praksis er det tilpasset og tilrettelagt bedre for noen grupper enn for andre. Det kan være bedre tilpasset elever med kunnskap, språk og sosiale egenskaper som passer inn i det som forventes i skolen, enn elever som av ulike årsaker har vanskeligheter med å tilpasse seg skolen som system.

Mye av den atferden vi har tillært oss gjennom barndommen blir tatt for gitt, og nettopp derfor kan det være vanskelig å se seg selv utenfra, som igjen kan vanskeliggjøre endring av uhensiktsmessig atferd. Dette kan være noe av årsaken til at informantene forteller at det er tidkrevende og ressurskrevende å endre fastlåste handlingsmønstre.

6.2.4 Holdninger

Elevens holdninger kan også være påvirket av sosial bakgrunn, og hva som blir forventet av en. Den holdningen eleven har til skolen og den nytteverdien som tillegges denne institusjonen, kan være påvirket av om en anerkjennes på denne arenaen. Er ”slutting” et rasjonelt valg? Dette er også tanker som har sin plass i frafallsproblematikken. På bakgrunn av de kunnskapene en har om utgangspunktet for valgene en tar, og om sosial arv, er valget den unge tar om å slutte på skolen rasjonelt? Hvor rasjonelt kan det være å velge bort *rett* til utdanning når alternativene er som de er? Reduserte jobbmuligheter, lavere lønn, færre goder, dårligere helse og til og med kortere gjennomsnittlig levealder kan være noen av følgene (Hernes, 2010).

Dersom eleven ikke selv opplever å ha innflytelse nok på egen skolehverdag og eget liv til å kunne ”redde morgendagen”, som Tangen (2001) skriver om, enten gjennom egen innsats eller på andre måter, vil kanskje likegyldighet og resignasjon være nærliggende. Tangen tillegger læreren et stort ansvar til å bidra til at eleven opplever seg selv som en hovedaktør i egen skolehverdag og i eget skoleliv, og på den måten opplever det som verdifullt i å bli i skolen.

Nytte som egoisme har teoretikerne definert som det som er nyttig i privat og egoistisk forstand. Egeninteressen overstyrer samvittighet og eventuelle ønsker om å handle allmennyttig. Dette er også et perspektiv som må tas med i debatten. Informantene våre forteller om elever som har vanskelig for å komme seg opp om morgenen, om foreldre som i større grad burde fulgt opp at de kommer seg dit. ”Når en først begynner å surre, er det lett å surre litt for mye!” sier en informant. Disse elevene har kanskje en tanke om at de ”burde” vært der, men bekvemmelighetshensyn (egoisme) styrer valgene de tar der og da: ”jeg er trøtt, jeg gidder ikke på skolen i dag.”

Mange har ikke noe definert holdning til fremtiden sin i det hele tatt. Er man i gang med tredje grunnkurs, og har du slutta før, så var det kanskje vanskeligere å slutte første gang enn det er å slutte tredje.

En annen informant sier:

Altså, noen slutter fordi det er et feilvalg, den er ganske klar, og den er reflektert, og det er på en måte greit. Det som bekymrer meg er når de ikke aner hva de har lyst til, de vet det virkelig ikke. De vet nesten ikke hvorfor de slutter engang. Jeg synes at vi veldig ofte (...) har elever som overhodet ikke har peiling på hva de vil. De aner ikke hva de vil.

En annen forteller om å bevisstgjøre valgene:

De har for så vidt hatt rikelig anledning til å tenke på fremtiden, gjennom ungdomsskolen. De har jo dette faget som heter utdanningsvalg, og de har jo rådgivning og sånt på ungdomsskolen (...) Men vi opplever veldig ofte at de svakeste elevene, som vi her snakker om, de har bare fulgt strømmen, og fått levert en søknad. Så de har få refleksjoner rundt det. Og er veldig usikre på hva de vil med dette her, og deri ligger også en svak skolemotivasjon. Hvis du ikke har peiling på hvorfor du gjør dette her, så vil jo motivasjonen også bli påvirket av det (...) Vi bruker ganske mye energi på å bevisstgjøre eleven på de valg man tar.

Ønsketenkning representerer en form for irrasjonalitet, som ikke hører hjemme i rasjonelle oppfatninger. Våre informanter beskriver mange av de elevene de møter som styrt av impulser. Som informantene gir uttrykk for, så er det mange som er ute av stand til å fokusere på annet enn "her og nå". Elster (Markussen et al., 2008) sier at det er ikke nok at ønsker og oppfatninger er rasjonelle for at en handling skal være rasjonell; også selve handlingsvalget må være det. For å kunne si det, må aktøren *velge det beste alternativet*. I denne sammenheng vil det si å velge det alternativet som i lys av aktørens oppfatninger fremstår som det beste middel for å nå et bestemt mål.

I prosjektet Bortvalg og kompetanse har man valgt å bruke ordet bortvalg for å beskrive fenomenet der ungdom faller ut av videregående skole. Dette nettopp fordi de mener at det å bruke ord som frafall eller drop-out sier noe om at det å slutte i skolen er noe som skjer helt viljeløst, uten at man har kontroll over hva eller hvorfor det skjer, ute av stand til å påvirke situasjonen. Bortvalg gir assosiasjoner til valg, og forfatterne mener at det er elementer av valg også i det å takke nei til den retten man har til videregående utdanning. Man kunne valgt det motsatte. Men forfatterne påpeker at det slettes ikke er sikkert at valget er tatt på et fritt og selvstendig grunnlag, av rasjonelle aktører. Tvert imot tar de i bruk begrepet *begrenset rasjonalitet* (Markussen et al., 2008). Med det menes at det ligger føringer bak valgene disse unge tar. Det kan se ut som om det å ta valg "innenfor rammene av en begrenset rasjonalitet", som forfatterne sier, er et begrep som passer bedre med det som er realiteten for ungdom i fare

for å falle ut av videregående (Markussen et al., 2008).

Informantene forteller også om elevens holdninger til skolen som en faktor i forhold til om de faller ut eller fullfører.

Det er litt snodig hvordan elever opplever konsekvenser, jeg tenker at det er veldig forskjellig på barn og voksne noen ganger. Fordi jeg tror eleven skjønner konsekvensen av at de er mye borte, at de ikke leverer skolearbeidet sitt, at de ikke får karakterer. Det betyr at de i realiteten slutter. Det skjønner de. ”Konsekvensene av å slutte er egentlig det samme som jeg har gjort til nå.” Hva er forskjellen på å skulke og å slutte? Man kan sitte hjemme og gjøre hva man vil. Konsekvensvurderingen stopper litt der, så hva er konsekvensen av konsekvensen, på en måte? Det er som å snakke til veggen, ofte. (...) Vi er på en måte i et samfunn der konsekvensene er blitt utydelig for folk. For det er sånn at du får mange sjanser. Du får mange tilbud. Du får lov til å holde på veldig mye som du vil før det egentlig blir noen konsekvenser.

Elever som ikke følger opp skolens krav og forventninger vil ha vanskeligheter med å bestå i alle fag. Realitetsorientering nytter i liten grad, i følge denne informanten, da deres fokus er på det som skjer her og nå. Elevene opplever likegyldige til sin egen fremtid, og det kan være vanskelig å motivere til større innsats. Det kan være vanskelig å få noen til å kjempe for noe som ikke synes verdt å kjempe for.

Opplever alle elever å anerkjennes i skolen, eller har noen en habitus og væremåte som gjør at en defineres som en som ikke passer inn i skolen? Som sagt tidligere kan en ikke anerkjenne seg selv, og opplever man ikke anerkjennelse i skolen, kan eleven ha lite motivasjon til å legge ned en innsats og kanskje virke likegyldig. Kan det tenkes at det er bedre for selvfølelsen aldri å ha prøvd, enn å kjempe en kamp du tror du vil tape?

Vi tenker at elevens holdninger er påvirkelige, og at det er mulig å endre elevens holdninger til skolen, og seg selv som aktør i den. Har læreren ”makt til” å anerkjenne eleven, synliggjøre dens ressurser og sterke sider som gjør at eleven får tro på å klare å fullføre skolen?

6.2.5 Selvoppfatning og forventninger

Selvoppfatningen dannes og endres gjennom livet. Vi er ikke født med et ferdig bilde av oss selv, det endrer seg etter tilbakemeldinger, selvrefleksjoner og gjennom sammenligning med andre. Har man et generelt positivt syn på seg selv, tar en i mindre grad negative og stressende

opplevelser og erfaringer innover seg, enn om selvfølelsen er lav. Lav selvfølelse kan bidra til å utvikle depresjon, atferdsproblemer, spiseproblemer eller andre problemer knyttet til ungdomstiden (Kvalem og Wichstrøm, 2007). Informantene var også opptatt av elevens selvfølelse, og hvordan den kunne bety noe for hvordan elever kommer seg igjennom videregående skole. I tillegg til at elever med lav selvfølelse kan utvikle psykososiale vansker, kan også lav selvfølelse fra grunnskolen gi liten selvtillit videre gjennom skolesystemet. En av informantene sier:

Elever tar med seg den selvoppfatningen de har fra grunnskolen inn i videregående. Elever som har dårlige erfaringer kan ha opplevd mislykkethet og har liten tro på egen mestring. De har ikke krav eller forventinger fra foreldre, lærere eller seg selv. De kan ha opplevd mest fokus på det de ikke mestrer og kan ha vanskeligheter med å se for seg at de skal kunne oppnå de drømmene de har.

Den verdien ungdommen setter på seg selv, henger nøye sammen med de sosiale tilbakemeldingene de får. Elever som opplever å mislykkes og opplever at tilbakemeldingene fra omgivelsene bekrefter denne opplevelsen, vil verdsette seg selv ut fra det.

Noen gir opp før de har begynt, om det ikke har funket så godt på ungdomskolen og grunnskolen, men det er mange ting som spiller inn. Så de har ingen forventning om å få til noen ting, da står det å slutte i stil med alt det andre de har opplevd tidligere.

Dette er det flere informanter som sier noe om. Lav selvfølelse kan derfor sees på som en indikator på hvordan en opplever å passe inn i skolesystemet. Dermed har en mye å tjene på å jobbe med selvbildet og med tilbakemeldinger som gis. Også hvordan hjelpernes syn på elevens vansker er, vil ha betydning. Selvfølelsen vil da påvirke den verdien eleven setter på skolen, ved at en møter sitt eget nederlag blir det bekreftet at en ikke mestrer. Da kan det tenkes at eleven opplever at en har mer å tjene på å gjøre noe annet, om en allikevel ikke tror at en vil klare å fullføre. Lærere kan bruke makten sin positivt til å vise elever hvordan en kan oppleve mestring, og sette mål sammen med eleven og tro at en kan klare det.

En informant forteller at hun er bevisst på å gjøre det å slutte skolen til elevens eget valg. Da er det eleven som har kontroll over situasjonen, og det kan føre til at en ikke oppfatter seg som en brikke i et uoversiktlig spill. Om en forsøker å styrke selvbildet, kan det kanskje føre til at en elev som slutter, kan tro på at han vil klare å gjennomføre ved neste forsøk: «Det handler om å gjøre avgjørelsen til elevens egen, gjøre de delaktige i eget liv og at det å slutte ikke blir nok en bekreftelse på at en ikke får til», sier denne informanten.

En annen sier:

Det handler mye om å støtte dem i ønsket om en mestringsfølelse, for når de har sluttet en og to ganger tidligere, så ligger selvfølelsen under pari (...). De tenker ”dette her får jeg bare ikke til”. En kan heller hjelpe de og legge tilrette slik at de slipper å måtte gå på det nederlaget en gang til.

6.2.6 Tidssdimensjon

«Skolelivet leves her og nå og for fremtiden. Et godt skoleliv gir positive forventninger til fremtiden. Negative skoleerfaringer tenderer til å skape bekymringer for og lave forventninger til fremtiden.» (Tangen, 2001 s. 466)

Sentralt her er det du bærer med deg av skoleerfaringer fra før, for fremtidsmulighetene vil farges av det. Elevens tidligere karakterer, tidligere fravær og om en har opplevd å lykkes i skolesystemet tidligere, hadde betydning for om en så skolen som verdifull. Hvordan elevene ser på fremtiden, er påvirket av hvordan en tolker fortiden og de erfaringer som ligger i den. Så ved å jobbe for at elever skal ha et godt skoleliv, vil det være lettere å få et mer positivt bilde av fremtiden, som igjen vil påvirke hvordan en har det her og nå.

Informantene våre trekker frem noen temaer som påvirker skoleerfaringene og som kan føre til økt risiko for frafall hos elever. En av informantene sier:

Ungdom er jo sånn at de lever her og nå, på et vis, og kanskje især de som strever. Da blir det det du har her og nå som blir viktig. Men det er ofte en del av temaet, det der, nettopp for å se at livet er mer enn her og nå, sannsynligvis. Vi snakker om fremtid, ikke minst hvis de er deprimerte og lei seg, at det går an å finne et mål litt fremme i der, som gjør det verdt å kravle opp for.

Det er allikevel viktig for de aller fleste å få seg utdanning, i følge flere informanter. En av dem sier:

Det er mange som er veldig klare på at de må ha seg en utdanning for å få seg en fremtid. Også er det en del av dem som kanskje strever mest med, kall det evne, forutsetninger eller atferd, som egentlig ikke ser det, det spiller ingen stor rolle. Men de aller fleste er jo opptatt av dette.

Også blant elevene som hadde sluttet og deltok i undersøkelsen Bortvalg og kompetanse, var det ni av ti som mente at utdanning var viktig, og at de trengte det for å klare seg videre i

livet. Dette forteller oss at de aller fleste ser verdien av det å ha en utdanning, uavhengig av om de lykkes i skolen eller ikke. Men kan det tenkes at det er selvoppfatningen til eleven som avgjør om eleven lykkes i ”neste runde”, eller i det hele tatt kommer tilbake til skolesystemet?

6.2.7 ”De som sliter”

Flere informanter bruker begrepet ”*slitere*” om ungdom som sliter.

Noen sliter på skolen, noen sliter hjemme. Noen orker ikke bo hjemme, og vil helst flytte på hybel, og det er ikke så lett når du er 16 år. (...) Det er vel noen som har falt ut, som er der.

Med dette forstår vi det som ungdom som ikke har det enkelt, enten hjemme eller på skolen. Det blir presisert av en informant at det ikke er alle ”*slitere*” som faller ut. Mange sliter, men kommer seg igjennom, og ikke alle ”*sluttere*” sliter. Så bildet er på ingen måte entydig.

Vi jobber stort sett med de som strever, og flere strever. Altså, de strever, men det går bra med dem, i den forstand at de kommer og er skoledagen ut, gjør så godt de kan. De kan komme seg inn i en lærekandidatordning etter at de har gått et par år på skolen. Kanskje strever de fortsatt, og kanskje må de redusere målene fordi de ikke mestrer.

En helsesøster forteller at hun opplever slitne ungdommer som kommer til henne og bare gråter og gråter. De forteller om høyt press, det kan være skolefaglige ting, eller konflikter elever i mellom. Noen opplever at foreldre har for høye ambisjoner og forventninger for barna sine, eller de legger press på seg selv og har urealistisk høye forventninger til egne resultater.

(...) jeg synes jeg ser mer av ”mestringsungene”, som skal klare alt og blir innmari slitne. De presser seg selv, ikke bare hjemmefra. Kutting, spising og selvskading og sånt er symptomer. De er depressive, utslitte, møter veggen og gråter. Dem er det en del av.

Det kan være kroppslig press; vi blir møtt med bilder om hvordan vi bør se ut i ukeblader og reklamer, bilder som ofte ikke har opphav i virkeligheten, noe som kan være vanskelig for unge å innse. Dette er det perfeksjons- og prestigesamfunnet de unge er en del av. I tillegg til stort fokus på utseende, karriere, popularitet og generelt vellykkethet, eksponerer mange seg selv i ulike sosiale medier til alle døgnets tider. Det gjør dette presset mer eller mindre konstant. Å være vellykket koster også en del; det er fokus på riktige merkevarer både innenfor klær, sko og elektronikk. En del elever må jobbe ved siden av skolen for å skaffe seg alt som ”alle de andre” har; mange ungdommer har ganske høyt forbruk i forhold til inntekt. Det kan igjen gå ut over tiden man bruker på skolearbeid.

6.2.8 Psykososiale vansker og psykiske lidelser

Verden er ikke blitt noe enklere utenom skolen, det er ikke mindre stoff enn det var før, slettes ikke. Og det er ikke mindre uro i familier, tvert imot. Mer brudd, og unger som blir utsatt for traumer, altså.

Flere informanter fra elevtjenesten forteller at de møter mange elever med psykososiale vansker i skolen. En informant sier også at ”sykdomstegn på tunge psykiske lidelser er ganske vanlig, faktisk.”

(..) kjærlighets sorg, traumer som de har opplevd, omsorgssvikt, overgrep av alle mulige slag. Det kan være trusler, det er alt, altså. Spiseproblematikk, selvskadning og selvmordsproblematikk.

Dette er erfaringen til en av informantene.

En annen sier: ”noen sliter så psykosomatisk at de ikke orker å være på skolen, de har så mange problemstillinger i hodet at de rett og slett detter ut.”

En påpeker hvordan det påvirker hennes jobbhverdag:

For meg handler det om å jobbe med det psykososiale, hvordan de har det. Har du det dårlig på det området, så fungerer du kanskje ikke så bra rent skolefaglig heller, så det henger sammen, alt sammen. Så tenker jeg at isteden for å gå løs på et symptom, som for eksempel kan være dårlig skolefungering (...) så er det noe med det å kunne ta det litt slik «hva er årsaken til dette?» Og det jobbes selvfølgelig i forhold til det, men jeg synes kanskje det blir for lite tid til forebygging, men også oppfølging når det er gjort en utredning.

Årsaken til psykososiale vansker kan være mange og sammensatte. Man kan spørre seg om dette er noe som øker i omfang i elevgruppen, eller om det er større fokus på slike vansker. Kommer de mer til uttrykk i skolen enn før, og eventuelt hvorfor? Det påpekes av flere informanter at flere bærer preg av å mangle stabilitet på hjemmebane, og at ofte er det ”god, gammaldags voksenkontakt” de søker. Det er flere som skal forholde seg til oppbrudd i familier i forbindelse med skilsmisser, til nye steforeldre og – søsken, samtidig som de er i en svært sårbar og vanskelig tid i sitt eget liv. Det sammenfaller med andre undersøkelser (jf. kap. 3.5.1 Andre utfordringer). Hernes (2010) kommer også inn på dette som en risikofaktor i forhold til frafallsstatistikk.

Det kan være vanskelig for skolene å se hvordan en kan hjelpe, og at det å jobbe med slik

problematikk kan være tid- og ressurskrevende, men en informant forteller:

Jeg synes det er for lite av "å bry seg om", vanlig "bry seg om", nå.(..) Mer omsorg, det å bli sett, bry seg om, både i familien og på andre arenaer - man blir rikere materielt, men fattigere mentalt. Og fattigere sosialt, kanskje.

En annen sier noe liknende:

Jeg synes det å bry seg om er utrolig viktig for alle, og ikke minst for unger. At de blir verdsatt som det de er, at en fokuserer på styrker isteden for svakheter og der de kommer til kort.

Det behøver kanskje ikke være så store ting, Men om de som er nærmest ungdommene er bevisst på dette, kan det føre til at det blir en beskyttende faktor, en person som eleven har tillit til og kan være med å hindre avmaktfølelse hos elever som ikke mestrer skolens krav.

6.2.9 Diagnoser

En av informantene kommer inn på utfordringer knyttet til diagnosesetting. Det pekes ikke på noen direkte sammenheng mellom ulike vansker eller diagnoser, og frafall. Men ved at eleven får en diagnose, gis det rettigheter og det følger bevilgninger med, så skolen får mer ressurser til å tilrettelegge. Han sier:

Diagnoser utløser rettigheter, det er den ene siden av saken. Den andre er nettopp det at vi forventer at alle skal sitte stille og lære på den måten, det gjør at det blir så tydelig. Blir det for mye uro, kaller vi det noe. Er ikke sikkert det var så mange flere nå enn før. (...) Det var større forståelse for at ungene var urolige tidligere.

Elever som kommer fra ungdomskolen med mye informasjon, sier informantene at de har lettere for å hjelpe. Men en av informantene forteller at vansker som kan ha vært vanskelige å oppdage i ungdomskolen kan "vokse" seg større i puberteten. Kanskje disse elevene kan være av de "gråsonefolkene" som det fortelles om? De som kommer seg igjennom skolen med altfor lite bagasje, og som ikke blir synlige før i videregående skolen? Det sies at det er avgjørende, den innsatsen ungdomskolen gjør for å utrede elever som er svake faglig eller sosialt.

En informant sier:

Det gjøres ganske mye, det er jo mye fokus på det, da, at man skal gripe fatt i det veldig tidlig, og at det bør informeres når de kommer fra ungdomsskolen til videregående. (..) Men det er vanskelig å få gjennomført det godt nok, den oppfølgingen. Å ta tak i det tidlig på høsten, ikke sant, og få gjort noe med det, det tror jeg varierer veldig.

Noen elever kommer til skolen og bærer med seg kjennetegn som øker risiko for å falle ut, statistisk sett. Ofte kan ikke skolen ta bort disse risikofaktorene. Men skolen kan gjøre sekken lettere å bære, ifølge Damsgaard (2007). Interessant med kjennetegn ved individet er å kjenne målgruppen, samtidig er det mest interessante hva skolen kan gjøre for disse elevene.

6.3 Læringsarenaen hjemme og på skolen

6.3.1 Ting utenom skolen som påvirker skolehverdagen

Det er en del ting som skjer utenfor skolen som ikke skolen har mulighet til å ha styring med, det er begrenset hva skolen kan påvirke og dermed også hvilket ansvar skolen kan ta. Skolen har et reglement og de som ikke kan overholde det, velger kanskje skolen bort. Informantene i denne undersøkelsen var opptatt av det med frafall og så på det som en viktig del av jobben sin.

Hjemmeforhold vil kunne påvirke elevens skolesituasjon. Elever hvor foreldrene samarbeider dårlig, hvor det er høyt konfliktnivå vil kunne ha vanskeligheter med å konsentrere seg på skolen og følge opp som forventet, det kan være energikrevende for den unge å forholde seg til flere utfordringer samtidig.

Læreren som elevens nærmeste er en viktig person som har mulighet til å veie opp for noe av ulikhetene eleven kommer med. Da en er pliktig til å gi alle tilpasset opplæring, burde det å sette seg inn i den enkeltes situasjon være en prioritert oppgave. Men allikevel ser en at det kan ha noen begrensninger. En informant sier:

Alle de forskjellige nivådifferensieringene som gjør at en møter eleven der den er, og alle de tingene der, ser ut til relativt begrensende effekt. Det andre er faktorer, som hvordan det er med elevenes liv, hvordan det er på hjemmebanen, hvordan det ser ut rundt eleven, som har

mye større effekt enn de tiltakene en kan gjøre innenfor skolen. Og det er litt deprimerende, for vi liker å tenke at det handler om hvordan vi tilrettelegger undervisningen. Men det er klart at det har en virkning, en god lærer "berger" mange fler enn en dårlig lærer.

6.3.2 Relasjoner til andre

Elevens forhold til lærere og medelever er av stor betydning for elevene. Gode lærerne er vennlige og viser interesse for elevene sine. Nettverk og relasjoner til familie og andre er sentralt i livskvalitetsforskning. Selv om ikke god livskvalitet ensidig kan forklares med ytre faktorer som støttende foreldre, gode venner eller snille lærer, kan det heller ikke forklares utelukkende med indre faktor, som elevens personlighet (Tangen, 2001). Elevens skolelivskvalitet har betydning for trivsel, motivasjon og dermed også for hvor godt eleven presterer i skolen. Elevens hjemmeforhold kan virke inn positivt, men også negativt, i følge undersøkelsen Bortvalg og kompetanse. For skolen kan det være en utfordring å ta tak i faktorer utenfor skolen, som for eksempel hjemssituasjon, på en rett måte. Det kan være spørsmål om hvor mye ressurser en har mulighet til å bruke, og tiden en har til rådighet når eleven kanskje bare er ved skolen et år. En informant sier:

Om det er reine pedagogiske ting som ligger bak lærevanskene, (...) er det noe av det enkleste å få testet ut og ryddet opp i. Det er ofte verre for elever med psykososiale vansker, særlig ved forhold hjemme. De tar jo litt mer tid. (...) Hvis det er forhold til mamma eller pappa eller ting som har skjedd hjemme, er det noe med det å jobbe med det hjemmet. (...) Vi må gå inn der hvor problemstillingen er, og prøve å rydde. Det kan være vanskelig å rette opp hjemmeforhold som kan ha vart over flere år.

Det kan se ut til at elevtjenesten og skolesystemet ser at problematiske og stressende hjemmeforhold kan gjøre det vanskeligere å hjelpe eleven. "En er litt prisgitt de foreldrene en får" sier en. I noen tilfeller kan elevtjenesten ønske barnevernet inn, men i videregående skole er eleven så gammel at det skal en del til for at barnevernet griper inn, var en informants erfaring. Samme informanten mener at i noen tilfeller er det er nødvendig å få dem til å lære seg og "overleve med de foreldrene en har".

6.3.3 Jevnaldrende venner

En viktig del av selvutviklingen foregår gjennom, og i vennekretsen, og nettopp venner er en sentral kilde til emosjonell støtte og en sosial arena for å teste ut og lære ting. Vennskap er også viktig for ungdoms psykiske velvære og sosiale tilpasning, men kan også være en kilde

til stress og uro. Varige vennskap har i hovedsak positiv effekt på selvfølelsen, men det konstant å måtte sammenligne seg med jevnaldrende kan også ha en negativ effekt. Det kan også være vanskelig å bryte ut av for eksempel en kriminell vennegruppe hvis den bygger på nære sosiale relasjoner.

Ungdom velger oftest venner som ligner på dem selv, og opplevd likhet er som regel viktigere enn faktisk likhet. Den observerte likheten i vennegruppen kommer antakelig mer av at nye venner rekrutteres fra dem som allerede deler atferd og holdninger med gruppen (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

En konsekvens av at «alle» er på skolen i dag, og at venner og jevnaldrende er en viktig del av den unges sosiale liv og utvikling, kan føre til at elever som er falt ut av undervisningen, eller velger ikke å delta, allikevel kommer til skolen.

En informant sier: ”Elever som vil bruke skolen som en varmestue, sliter vi med. De kommer til skolen, men går ikke inn til undervisning.”

”(...) en del har planer. Men mange velger det fordi vennene deres går der, det styrer jo veldig mye.”

Enkelte elever går på skolen først og fremst for å treffe andre, skriver Tangen (2001). Øia og Strandbu (2007) mener at når nesten alle ungdommer i hvert kull starter i videregående skole, vil nettopp det å gå på skole være en sentral del av definisjonen på å være ung, og en viktig del av det fellesskapet som ungdom deler. Skolen formidler hva som er viktig kunnskap og gyldige samfunnsverdier, og dagens ungdom slutter i høy grad opp om skole og utdanning som en verdi.

Vi mener at dette viser hvor viktig jevnaldrende i ungdomstiden er, uavhengig av hvordan man verdsetter skolen som institusjon. Ved å bruke denne kunnskapen til å jobbe med tilhørighet til skolen og klassemiljøet vil det kunne virke forebyggende for frafall. De er innen rekkevidde for skolen en stund; er det reflektert over hvilken mulighet dette er og om den kan utnyttes i større grad?

6.4 Livet i skolen

6.4.1 Klassemiljø

Klassemiljøet trekkes frem som en faktor som er viktig i elevens skolegang og classesammensetningen er viktig i denne sammenheng.

Jeg synes også at når en lykkes med å lage gode læringsmiljøer, gode klassemiljøer og gode miljøer for læring, så ligger det en god ressurs idet, at elevene er snille med hverandre, glade i hverandre. De samarbeider selyfølgelig bedre, og det skaper bedre trivsel. Så derfor tenker jeg at hvis en klarer å stimulere til et godt læringsmiljø, så lykkes flere.

Noen skoler fordeler elever slik at det er enkelte som er på et lavere nivå innenfor flere klasser, mens noen skoler segregerer tilbudene, og har egne klasser hvor det er flere elever som har behov for et utvidet tilbud. Dermed kan de samle mer ressurser, for eksempel i form av en ekstra lærer i disse klassene, i noen timer. Dette er eksempler på hvordan ytre faktorer på systemnivå i læringsarenaen påvirker elevens skolegang, og kan bidra til om eleven klarer å fullføre eller faller ut av videregående skole.

(...) et inkluderende miljø og følelse av faglig og sosial støtte fra både lærere og med elever har mange positive virkninger. I slike miljøer finner en større faglig engasjement, høyere innsats, mer adekvate læringsstrategier, større trivsel og mindre frafall i videregående skole. (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 206)

Et miljø som er ekskluderende og derfor utrygt, kan bidra til å skape elever som heller er opptatt av å skjule faglig svakhet enn å lære. Det kan også skape angst hos eleven, i følge de samme forfatterne (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dette sammenfaller med funnene i datamaterialet, der informantene gir klart uttrykk for viktigheten av godt klassemiljø og læringsmiljøet ellers på skolen. Hvor godt den enkelte skole lykkes i å skape gode klasse- og læringsmiljø med fokus på interaksjon mellom elever og mellom lærer elev, vil påvirke elevens skolelivskvalitet (Tangen, 2001). Det er et eksempel på hvordan skolens organisering kan påvirke elevens muligheter til læring og trivsel.

6.4.2 Læreren og lærerens rolle

Elevtjenesten ser at det er forskjell på lærere, og hvordan det påvirker elevene.

Jeg tror at undervisningen eller opplæringen er litt lite engasjerende i en del tilfeller, sånn at de ikke blir berørt på et vis, eller at de ikke blir vekket opp, de blir ikke stimulert. Det er veldig stor forskjell på lærere. Noen er slik at du nesten ikke kan unngå å lære fordi de er så engasjerende, og andre er forferdelig kjedelige, regelstyrte, så det blir kjedelig, firkantet og lite fleksibelt.

For elever som står i fare for å falle ut, er de avhengige av den læreren de treffer på, om de får en god ”link” En forteller:

(..) så det å få til det samarbeidet i forhold til oppfølging, og å være til støtte er ikke nødvendigvis så lett. Det er ikke det. Men det er jo selvfølgelig veldig personavhengig, hvem du treffer på, som kontaktlærer, rådgiver, helsesøster eller pp-rådgiver, eller om det er noen andre de får en god link til.

Erfaringene informantene forteller om, er at dersom skolen og elevtjenesten skal slippe til for å hjelpe eleven, må eleven ta i mot hjelpen som tilbys. Da er det nødvendig at det er en som eleven har en god link til, ellers vil kanskje ikke eleven slippe ”hjelperen” til.

Det kommer også frem at noen lærere er så opptatt av faget sitt, at de har lite øye for andre ting. Det kan være vanskelig for dem å skjønne at andre ikke er like interessert. Noen leser elevene godt, og synes det er viktig, mens andre kan tenke ”at det som skjer i elevens liv ikke angår meg, bare han/hun er flink i historie.” Det er store forskjeller:

(...) det er veldig stor forskjell. Noen lærere er helt imponerende flinke, ikke sant, mens andre er helt blinde, nesten. Det finnes fortsatt det jeg kaller gamle eller gammeldagse lektorer, de er så opptatt av faget sitt, de er så interessert i faget sitt at de ikke kan skjønne at andre ikke er det. Og det er alt de bryr seg om. Så du har hele spekteret.

Det kan sikkert også diskuteres hvor mye læreren skal ta del i det som gjelder elevens private liv, men elever som har andre ting som forstyrrer, får ikke brukt de evnene de har. Over tid kan dette få konsekvenser for eleven i form av faglige hull, nedsatt mestring og dårlig selvbilde.

”Lærerens oppgave er ikke å lære elevene matematikk, men å lære elevene og lære seg matematikk”, skriver Sørensen (i Befring & Tangen, 2001, s. 442). Det har blitt større enighet om denne forståelsen av læringsbegrepet, kanskje mest fordi det setter fokuset på eleven som den lærende aktør. Det innebærer at læring ikke skjer passivt, men er viljestyrt av individet.

Ved å overse dette kan læreren være med på å pasifisere og umyndiggjøre elevene (Befring & Tangen, 2001). I denne oppgaven har vi ikke hatt fokus på pedagogiske teorier om læring, men vi tenker i tråd med Maslows behovspyramide, at det er grunnleggende behov som må være tilfredsstilt før behovet om læring og selvrealisering melder seg (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det handler mye om, slik vi ser det, å legge forholdene til rette fysisk, psykisk og sosialt for at elevene skal ”få plass” i hodet til nye kunnskaper.

Lærere er elevens nærmeste voksenkontakt i skolehverdagen, og den som kanskje først merker at eleven strever med noe. Da er eleven prisgitt at en har en lærer som bryr seg, og er rask til å ta tak i ting.

I praksis viser det seg at små nyanser i lærerens oppførsel og språk kan ha en avgjørende betydning for elevens holdninger, handlinger og opplevelser, mener Tangen (2001). Dette viser hvilke makt læreren har i forhold til å påvirke elevens skolehverdag, læringsmessig og trivselsmessig.

Noen informanter ønsket at noen lærere kunne vært raskere med å melde om utfordringer rundt eleven. ”Det ser ut til at vi venter og ser an litt for lenge,” sier en informant. Lærere kan tenke at et møte i Tilpasset opplærings-teamet kan være et for stort forum, men noen av de som jobber innenfor Tilpasset opplærings-teamet legger vekt på at det er et lavterskeltilbud. De er opptatt av at det ikke skal virke skremmende for eleven, ved at de ikke innkaller flere i møte enn det som en mener en trenger i den enkelte situasjon. Det er heller ikke noe moral møte. ”At noen lærere venter og ser, kan handle om bekvemmelighet, det kan bli ekstra jobb for læreren” sier en informant. Hvordan læreren ser og tar tak i problemer eleven har, vil påvirke elevens muligheter til å tilegne seg kunnskaper.

Ting er veldig personavhengige, vi har mange forskjellige lærere som alle har sin holdning til enkelte ting. Skolen kan komme med forslag og retningslinjer. Men når læreren lukker døra til klasserommet, er det i en viss grad opptil den enkelte lærer hvordan en velger å løse oppgaver og utfordringer.

Elevtjenesten ser at læreren er viktig, men også sårbarheten ved at det er så avhengig av nettopp denne ene personen, og hvordan problemene blir tatt tak i. Det ser ut til at det er et lukket rom rundt læreres yrkesutøvelse. Det kan føre til reduserte muligheter for noen elever, samtidig som det kan hindre lærerens faglige utvikling. Er det mulig å gjøre det mer åpent, og hvordan kan det skje uten at lærere skal føle det som et personangrep? Det kommer frem at de fleste gjør en god jobb, men ikke alle. Ønsker en å verne og beskytte lærere mot kritikk? Det

kan få noen negative følger; en hindrer læreres mulighet for å lære gjennom positive og negative tilbakemeldinger på egen praksis, samtidig kan lærere som ikke passer i jobben bli beskyttet i større grad enn elever som sliter i skolen.

I noen tilfeller opplever elever at læreren ikke er deres allierte. Enkelte elever forteller helsetjenesten at de opplever å bli mobbet av lærere. Tall viser at så mange som hver femte lærer mobber elever, og i siste elevundersøkelsen oppgir 4,3 % av elevene at de opplever mobbing fra læreren (Østtveit, 2011). Læreren har stor makt, og der elever opplever at den brukes negativt, kan det påvirke selvbildet til eleven, så en knytter nederlaget i skolen til egne egenskaper og ferdigheter. Damsgaard (2010) skriver at det å ha *makt over* kan knyttes til en negativ form for makt, og det er mulig å misbruke sin posisjon eller stilling til å gjøre andre mindre eller ubetydelige. Det er spesielt vanskelig å ta tak i maktmisbruket der den ene parten er underlegen eller alene i sin opplevelse av maktutøvelsen. I en elev-lærer-relasjon vil eleven nesten alltid være den underlegne part. Det kan være utfordrende å lære og å ta til seg kunnskap, samtidig som en opplever overgrep som mobbing fra en voksenperson som skal representere trygghet i elevens skolehverdag.

Hvor mye er det lærernes og skolens oppgave å gå inn i? Hvilke vansker kan skolen hjelpe med, og hvem passer ikke inn? Hvem ivaretar elever som er uheldige og får en lærer som ikke ”ser”, lærere som ikke har tro på eleven?

6.4.3 Bli sett

Flere kommer inn på viktigheten av å ”se” eleven i løpet av en skoledag. En sier at ”det å bli sett er kjempeviktig”. En av informantene sier at det kan være store forskjeller på lærere, på hvor mye de går inn på den enkelte elev og prater med dem. ”Det skal jo kontaktlæreren gjøre”, mener hun. En informant viser til forskning som viser hvor stor betydning det har at læreren ”ser” og hilser på eleven, og i løpet av dagen gav en form for oppmerksomhet til hver elev. En annen nevner hvor viktig det er at læreren oppmerksom på: ”dette her å bli sett, bli tatt på alvor, bli respektert, og få noen realistiske tilbakemeldinger, som en hjelp til måten du er på, og at det er noen som tror på deg.”

Å bli sett og tatt på alvor gir elever motivasjon og mestring. Det kan gi opplevelse av kontroll som igjen gir motivasjon. Den enkelte elev må ses som en utviklende personlighet og respekteres som et menneske som *er* noe, og ikke bare en elev som skal *bli* noe (Tangen, 2001).

Undersøkelser som Bortvalg og kompetanse (Markussen et al., 2008) og erfaringer

informantene forteller om, viser at, elevene med mest sammensatte problemstillinger blir i skolen. De får et opplegg rundt seg og blir sett. Men en av informantene sa:

(..) det er ”gråsonefolka” som slutter. De har overlevd, men ikke fått med seg nok bagasje. Og gjennom puberteten og ungdomstid vil det få større utslag i væremåte enn det de har hatt som barn.

Kan det hende at disse kan være litt vanskelige å oppdage? Noen elever har kanskje ikke kjennetegnene som blir sett etter. Et eksempel på dette kan være elever som trekker seg tilbake, elever med lav selvfølelse. De kommer til skolen, men henger ikke med allikevel, og trives ikke. Det kan for eksempel komme av vanskelige hjemmeforhold eller mobbing på skolen (Tangen, 2001).

En informant forteller om to praktiske eksempler som en lærer kan gjøre for å se eleven, som hverken krever ressurser eller tar lang tid:

(...) å hilse på eleven når han kommer hver dag. Ikke bare sånn ”hei på deg”, men ta i hånda og se vedkommende inn i øynene. Det andre var å vise elevene i løpet av en time at du hadde sett han/henne. Ikke hver time, for det klarer ikke en lærer, men bortom og si ”hei, hvordan går det?” Ikke nødvendigvis bare faglig, men kan også spørre ”hva gjorde du i går, har du noen planer for i dag” eller sånne ting. Over en periode har en nådd over alle elevene. Vi prøvde det med en urolig klasse her, og det fungerte godt. Det er overkommelig, men det krever at læreren har et litt annet fokus enn det han ofte har. For læreren har veldig fokus på faget og på at eleven følger med, og da må fokuset endres litt.

Hvis man har mange gode erfaringer fra hjemmet, har ikke kvaliteten på skolen like avgjørende betydning som for et barn som ikke har så gode erfaringer hjemmefra (Tangen, 2001). Skolens kvalitet og fokus kan være avgjørende for elever som strever med ting utenom skolen. En informant sier:

(...) det kan være store forskjeller på lærere, hvor mye de går inn på den enkelte elev, og prater med dem, og det er det jo kontaktlærer som skal gjøre, ikke sant? Om de får en god kontakt, om de får vite at det kanskje er andre ting uten om skolen som har sammenheng med at man fungerer dårlig på skolen.

Læreren har dermed mulighet til å anerkjenne eleven og skape en god relasjon, ved at en søker å tilpasse opplæringen til eleven, og få frem hva den enkelte elev trenger og ønsker. Da er det større muligheter for at eleven også anerkjenner skolen, fordi den opplever

gjensidighet. Det igjen vil ha betydning for hvordan eleven ser på seg selv og sine muligheter. En informant uttrykker det slik:

Å bli sett, bli tatt på alvor, bli respektert og få realistiske tilbakemeldinger på måten du er på, og at det er noen som tror på deg, det er viktig. (...) Gode venner, og gode voksne, helst både hjemme og på skolen og i hjelpetjenesten, det er viktig.

6.4.4 Skolens og læreres holdninger

Skolens og læreres holdninger kan påvirke elevens skolehverdag. Med fokus på systemet rundt eleven, bør også dette diskuteres. Er det rom for å diskutere holdninger? En forteller: ”(...) det å gå ut og stille seg midt i, og våge ta noen diskusjoner og jobbe med holdninger tror jeg er viktig.”

En elev som ikke opplever at skolen er for seg, vil vanskelig kunne anerkjenne skolen da en anerkjennelse må være gjensidig. Skolen kan ved å være kritisk til hvilket syn på elever med vansker som råder, hvordan disse møtes av lærere og medelever. Hva ligger til grunn for tildeling av ressurser, hvem fortjener hva?

Alle ungdommer har rett til videregående opplæring, og de fleste elever begynner på videregående skole etter endt grunnskole. Kan det tenkes at lærernes og skolens holdninger kan påvirke elevenes opplevelse av seg selv og sine muligheter om å lykkes?

En informant forteller:

Men du kan si, elever som er mye borte, som ikke gjør det de skal, som ikke leverer ting, de er jo ikke noe attraktive elever, de er jo ikke det. Så de blir jo litt borte da, de er litt brysomme også, ikke sant, fordi de ikke oppfører seg slik som de skal.

Hvordan vil ”brysom elev”-stempelet påvirke elevens selvoppfatning og syn på egne muligheter? Og vil det påvirke motivasjonen lærere og elevtjenesten har for å hjelpe denne eleven?

Om ikke læreren er kritisk til egen væremåte og egne holdninger kan en behandle noen elever med visse fortrinn, fordi de har egenskaper som er lettere å like eller passer lettere inn i skolen. Hos utfordrende elever kan det ta lengre tid før en ser resultater, og i stedet for å være kritisk til hva som kan påvirke dette, kan en plassere elever i grupper som en mer eller mindre dirkede uttaler at ikke hører hjemme i den videregående skolen. Stigmatisering av elever med synlige kjennetegn eller egenskaper som oppfattes negativt, kan føre til en låst situasjon med vanskeligheter for endring. Men det ligger også en mulighet for lærere til å bruke makten en

besitter til noe positivt, ved å fokusere på det som fungerer, det eleven får til, hjelpe, støtte, finne ressurser og ta dem i bruk.

Damsgaard og Kokkersvold (2011) skriver at det kan være vanskelig å endre en avvikeridentitet. En grunn til det kan være at en har blitt stemplet, og en må bevise mer enn andre for å bli kvitt stempelet. Andre ser egenskaper og handlinger som bekrefter den oppfatningen som de har om deg, samtidig som en kanskje mangler redskaper til å forstå hvilke muligheter en har til endring. Dette kan være mekanismer som opprettholder sosiale forskjeller, og kan føre til at noen elever faller ut.

Det kommer frem mye informasjon om forhold rundt elever som står i fare for å falle ut av videregående opplæring. Men for stort fokus på kjennetegn ved individet kan det føre til at en setter mennesker i en kategori og stigmatiserer dem. Dersom en kun har et individperspektiv på vanskene, som at det er elevens fagvansker som er problemet, kan det føre til et individperspektiv på hjelpetjenestene. Da blir det tilslutt bare elevens sitt ansvar om en mislykkes og slutter. Damsgaard og Kokkersvold (2011) mente at det kunne se ut til at skolen i liten grad tilnærmet seg problematisk atferd med en forståelse om at det er mangelfulle systemer rundt eleven.

Noen av disse manglene i systemet rundt eleven kommer frem av svarene informantene gir; som i skole-hjemsamarbeid, ved stort teorifokus i skolen, ved at en ofte blir belønnet ved å sitte stille, høre og besvare skriftlige oppgaver. Det kan også være lærere som kan ha en tendens til å vente og se om problemene går over.

Det er et legitimt spørsmål om skolen *ønsker* å endre seg for å tilpasse seg flest mulig som system, eller om de mener at elevene skal tilpasse seg skolen. Det er informanter som ser ut til å legge en stor del av ansvaret for frafall over på eleven, og ser på frafallsproblematikken som noe som de kan gjøre lite med. Det kan være at skolen har mange elever som har kommet inn på særskilt grunnlag, eller de har klasser med mange elever som har kommet inn på tredje – eller fjerdevalget sitt. ”Jeg synes dette med frafall har mye å si med elevenes motivasjon”, sier en informant, og fortsetter:

Det er elever som kom inn på 3. eller 4.valg, som har veldig svake karakterer og ikke har ønske om å gå her i det hele tatt. Så vi har en elevmasse som er svakere, det må vi ha med i betraktningen når vi snakker om frafall. For alle vet jo at å begynne på noe en ikke har lyst til å gå på, det er ikke særlig motiverende. Og vi må huske på at en del av de som begynner på yrkesfag ikke er veldig teoretisk sterke, selvfølgelig er de ikke det. Så vi har en elevmasse som er svakere, vil jeg påstå, enn en del av dem som søker seg til studieforberedende.

Dette er nok en realitet ved denne informantens skole. Men kan det også være tegn på resignasjon og ansvarsfraskrivelse i forhold til hva skolen som system kan gjøre eller endre på for å motivere, inkludere og finne ressurser i den elevgruppen en har? Det kan være enklere å forholde seg til motiverte elever som har kommet inn på førstevalget sitt, og som jobber målrettet og pliktoppfyllende. Men også informanter fra studiespesialiserende linjer trekker frem utfordringer i forhold til de som befinner seg i andre enden av skalaen; de som jager etter beste karakterer og legger enormt press på seg selv, som møter urealistiske forventninger fra omgivelsene, de såkalte flinke jentene. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at nettopp læreren har mulighet til å påvirke motivasjonen til eleven, blant annet ved tilrettelegging av læringssituasjon og miljø. Dette har stor innvirkning på elevens motivasjon.

Poenget er at det er utfordringer med elever som må få hjelp av støttesystemene uansett hvor man befinner seg i det videregående landskapet, og man må ha støttesystemer deretter. Det er også legitimt å spørre om hvordan elever blir møtt på skoler der slike holdninger kommer til uttrykk, og hva det gjør med eleven.

Som tidligere nevnt, så kjennetegnes metodologisk individualisme av at aktøren settes i sentrum, noe som fører til at alle sosiale fenomener må forklare som et resultat av enkeltindividets handlinger. Selv om sosiale strukturer eksisterer, skapes og opprettholdes de av enkeltindividets handlinger, mener Homans og Blau (Jf. 4.11.1). Et slikt utgangspunkt vil se helt bort fra at skolen som system er en faktor i frafallsdebatten. Her vil det være enkeltelevens valg som skaper frafall fra skolen, og ikke skolen som system som fører til at frafallstallene er som de er.

I kapitlet "Et produkt av sin tid?" presenteres noen læreres perspektiv på elever. De opplever mange av dagens elever som late og kun interesserte i å bli underholdt. Man kan spørre seg hvordan elever som står i fare for å falle ut av skolen av ulike grunner blir møtt av disse lærerne. Dersom grunnholdningen er: "de er late!" vil kanskje lærerens holdning kunne være en risikofaktor i seg selv. I følge Meads speilingsteori er nettopp andres reaksjon og bedømmelse av oss som mennesker avgjørende for vår selvoppfattelse. Kommer man inn på sistevalget sitt på videregående skole, har man kanskje mange nederlag tidligere i sitt skoleliv. Og blir man møtt med avskrivelse og dårlige prognoser fra skolens side, er kanskje ikke veien til et nytt nederlag så lang. Foucault skriver om makt som en produktiv kraft. Makt skaper ikke bare undertrykkelse og forbud, den skaper også ting, den fremkaller nytelse, skaper kunnskap og diskusjon, mener Foucault. Den nytelsen han her snakker om dreier seg blant annet om å kunne oppnå, eller tro at man kan oppnå resultater. Hvordan skal skolen kunne hjelpe en elev til å oppleve dette?

Jeg synes at det å bry seg om er utrolig viktig for alle, og ikke minst for unger da, og at de blir verdsatt som det de er, at en fokuserer på ressurser og styrker i stedet for å fokusere på svakheter og der de kommer til kort. Og det å oppleve mestring er utrolig viktig for alle, uansett hvilket nivå en er på. Jeg føler vel at det ligger en del der.

Damsgaard skriver nettopp om dette; å bruke makt positivt. Innenfor en profesjon kan det handle om å hjelpe og støtte, prøve å finne ressurser og ta dem i bruk. Hun mener at nettopp innfor læreryrket kan det være ved å fokusere på det som fungerer, på det eleven får til og på det potensialet eleven har. Dette kaller forfatteren *makt til*.

Et menneskes selvbilde dannes gjennom de tilbakemeldingene en har fått og får, sammenligninger med andre og selvrefleksjon, mener Kvalem og Wichstrøm (2007). Dette skjer gjennom hele oppveksten. For en ungdom vil den verdien han eller hun setter på seg selv, henge nøye sammen med de sosiale tilbakemeldinger en får fra foreldre, venner og de på samme alder, fra lærere og andre viktige relasjoner i ungdommens liv. Det kommer tydelig frem hvilken makt for eksempel en lærer har også på elevens opplevelse av egenverd. Det faglige er en sak, det menneskelige en annen. Hvordan blir en elev med lav status i skolesystemet møtt? Hva fortjener denne eleven? Det er refleksjoner som kan føre til en mer bevisst holdning til hvilke tilbakemeldinger man gir, og på hvilke grunnlag.

Flere av informantene kommer inn på hvor personavhengig mye av den hjelpen og støtten man får i skolen, faktisk er. Det må påpekes at de fleste informantene vi snakket med bar preg av nettopp å tilhøre skolens støttesystemer, og hadde idealisme og ønske om å hjelpe elevene til å bli i skolen. Det er allikevel grunn til å problematisere den type holdninger vi har presentert her, nettopp fordi det kan være faktorer som, etter vårt syn, kan bidra til å holde frafallstallene oppe.

6.5 Rasjonelle valg?

Elevene kommer til skolen med kapital i form av egenskaper, holdninger, verdier og erfaringer. Dette vil påvirke elevens mulighet til å ta rasjonelle valg. Elever vil kunne klassifiseres ganske raskt innenfor skolesystemet, og plasseres etter den kapitalmengde som er verdifull for skolen.

En informant synliggjør dette slik:

Ja, jeg tenker at i forhold til frafall, ser vi jo det at vi har fått inn elever med kriminell bakgrunn, for eksempel, som aldri vil lykkes i å gå på skole. Disse har vi ikke mulighet til å få det til for, da vi må beskytte andre elever som kommer inn. Det er elever som har altfor svake forutsetninger for å klare å komme igjennom et videregående løp. De har et kjempefravær fra skolen de kommer fra, og da skal det noe til at vi plutselig skal klare å snu det.

Om en elev har tilegnet seg et uheldig handlingsmønster, som skulking, rus, kriminalitet eller av ulike årsaker har slitt for å henge med faglig, er det da muligheter og rom innenfor skolesystemet for denne eleven til å endre atferd? Eller bekrefter møtet med skolen bare fortiden, slik at det å endre på vaner og handlingsmønster fremstår som vanskelig eller umulig?

Dersom eleven opplever at det ikke nytter å legge ned en innsats for å bestå i fag de er svake i, vil eleven forkaste ”byttet”, nettopp fordi hvilke bytter en aktør foretar, styres av *nytten* hun eller han har av dem. Aktøren, eller eleven i dette tilfellet, vil velge det mest nyttige i valget mellom flere nyttige alternativer. Dette kan, som vi tidligere har nevnt, ses i sammenheng med kapital, blant annet hvilke sosial kapital eleven kommer inn i videregående skole med. Dersom innsatsen ikke belønnes med noe som oppleves som nyttig for eleven, som gode karakterer og tilbakemeldinger, vil dette byttet forkastes av samme elev. I valget mellom å mislykkes på skolen, mislykkes i *byttingen*, der skolen legger premissene, vil det å finne på noe annet kunne fremstå som et rasjonelt valg. Mennesker handler ikke på grunnlag av hvordan verden objektivt er, men hvordan man subjektivt oppfatter at den er. Derfor vil en aktørs subjektive oppfatninger være hans eller hennes kunnskap om verden. Også Tangen fremhever den subjektive dimensjonen i begrepet skolelivskvalitet, og fremhever at elevens egne erfaringer må ligge til grunn for begrepet, selv om det også må finnes objektive dimensjoner i en slik vurdering.

Slik vi forstår Tangen og teori om bytting, så hjelper det lite om skolen selger sine verdier til elever dersom eleven ikke samtidig ”kjøper” disse verdiene, den subjektive dimensjonen er tilstede både i teori om bytte og skolelivskvalitet. Derfor er det viktig å få eleven til å oppleve god skolelivskvalitet og subjektiv nytte av å gå på skolen. Kan dette henge sammen med skolens innhold?

6.6 Skolens innhold og arbeidsform

6.6.1 Faglige perspektiv

Da vi spurte informantene om hva det er i skolen som kan føre til at elever faller ut, er det flere som kommer inn på faktorer som gjelder skoles innhold. Spesielt blir det nevnt at fellesfagene matte, norsk, naturfag og engelsk er utfordrende for mange. Linjeperspektivet er borte i fellesfagene og læreplanene er felles for alle linjer på samme nivå. Lærere forsøker å tilpasse dette, men det er ikke så lett når de ikke er laget for å skulle tilpasses etter hvilken linje elevene går på. Det blir sett på som en svakhet.

Det er nå sånn at skolen slik som den fungerer i dag, ikke er et tilbud til alle. Skolen er veldig teoritung, og da skal man sitte og høre på læreren, også skal du besvare spørsmål på oppgaver skriftlig, gjerne, og det er ikke alle gitt å lære på den måten. De siste 20 årene er det blitt mer teoritungt. Og nå er det jo basisfagene, norsk, engelsk og matte, skriftlig og muntlig, digital kompetanse, og det handler ikke om å gjøre noe, det handler bare om å lese og skrive og sitte stille, det er direkte trist.

Det er også noen linjer hvor det er mye teori, og det kan være vanskeligere å finne muligheter for at elever kan lære ved å gjøre ting fysisk. Som linjen helse og sosial, hvor elever må ha et visst kunnskapsgrunnlag for å kunne jobbe med eldre eller barn, for eksempel. Til forskjell fra byggfag, hvor mye av undervisningen foregår som praktisk verkstedsundervisning. Alle må gjennom basisfagene for å kunne gå ut i lære og ta fagbrev, men det ser ut til i liten grad knyttet opp mot det yrke som den enkelte har valgt. En sier:

Det er jo mange alternativer, særlig på byggfagene. På helse- og sosialfag er det ikke så mange alternativer, for der er det mer teoretisk basis. Og så er det ikke så lett å få de ut i praktisk arbeid, fordi en skal samhandle med mennesker som strever, ofte, eller med barn som må håndteres på en spesiell måte. Og der er det ikke noe praktisk i den forstand. Du skal være god i kommunikasjon og samhandling for å få det til på en god måte. Men i de praktiske fagene kan en være ute i bedrift eller et verksted ved skolen, men også disse alternativene er teoritunge i det at det blir en del teoretisk opplæring hvor du må sitte stille, særlig i basisfagene.

Tangen sier også at det er viktig for elevene ”å holde på med noe ordentlig”. Om undervisningen er useriøs, rotete og planløs, vil det være uforutsigbart og uoversiktlig for elevene (Tangen, 2001). Dermed ser vi en sammenheng mellom hvilke oppgaver elevene får

og hvilken nytte disse har for det målet eleven har med undervisningen. Læreren møter elevene og velger hvordan undervisningen skal legges opp. Men læreren står ikke fritt til å velge hva som en ser på som sentralt, det styres av overordnede læringsplaner.

Om en vil ha elever til å fullføre kan en på den ene siden senke kravene, slik ingen stryker. På den andre siden kan en opprettholde kravene og sette inn tiltak for å øke den enkelte elevs muligheter for å innfri det som kreves for den enkelte utdanningsretning. Hvem bestemmer hva som anerkjennes og verdsettes i skolen? Det er noen udiskutable premisser aktører handler i forhold til, også i skolen. Dette kan prege en lærers hverdag ved at læreplaner og skolens kultur setter begrensninger for hvordan en legger opp undervisningen.

Disse reglene kaller Bourdieu for *doxa*. Ofte blir disse spillereglene, som i dette tilfellet kan være ressurstildeling, læreplaner og kollegaers holdninger tatt for gitt, og de som ikke innordner seg etter det, vil bli ekskludert. Elever som ikke tilpasser seg og innfrir kravene i skolen, kan oppleve å bli ekskludert. Det er læreplaner som har gjort at det er blitt mer teoriundervisning og den er blitt mindre knyttet til det praktiske faget, som er målet. På den måten er det blitt puttet inn en del som en tenker kanskje er viktig for *grunnleggende allmennkunnskap*, men det synes kanskje å ha liten bruksnytte for det faget den enkelte hadde ønsker om å lære. Om læreplanene inneholder mer teori og mindre praksis enn før, kan føre til angrep mot etablerte doxa. Det er flere som er kritiske til denne utviklingen. I følge Bourdieu kan det føre til at det som er etablert, må forvare seg. Da kan det som før var selvfølgelig ikke være så selvfølgelig lengre. Et eksempel på det kan være at flere av våre informanter har tanker om hvordan skolen kan endres for å passe bedre til det samfunnet de unge møter i dag. En informant sier:

Mine tanker er at vi mangler et element i videregående skole som er enda mer praksisrettet, som går utenfor skolen, langt utenfor skolen. For skolen er så skolsk og vi har blitt så skolsk i tenkinga.

Skaalvik og Skaalvik (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) sier at:

Det eksisterer et kulturpress i vårt samfunn mot gode skoleprestasjoner. Av skolefagene tillegges de teoretiske fagene størst betydning. Dette kan i realiteten bety at en elev som mislykkes i teoretiske fag, kan utvikle lavt selvvverd til tross for at han lykkes i praktiske fag (s.112).

Det kommer frem av blant annet Bortvalg og kompetanse (Markussen et al., 2008) at barn av foreldre som er akademiske, gjør det bedre på skolen enn barn av foreldre med lavere

utdannelse. Men det er ikke de som faller ut av skolen som kritiserer systemet mest, i dette tilfelle er det informanter fra elevtjenesten, som representerer det velutdannede og bestående innenfor systemet. Kan disse være med på å sette kritisk søkelys på denne utviklingen? Og vil denne gruppen av ”velgjørere” forstå seg på hva som er best for en gruppe de selv ikke kan identifisere seg med? Dette krever at skolen har et ønske om å finne løsninger gjennom å ta elevens perspektiv.

6.6.2 Tilpasset opplæring

Arbeidsoppgavene elevene får, vil påvirke deres syn på opplæringens verdi.

Arbeidsdimensjonen beskriver elevens opplevelse av å holde på med noe ordentlig (Jf.

4.10.4). Et eksempel på dette er der skolen får til å gi eleven oppgaver som gir mening for elevene og læreren. Dette er kanskje lettere å få til på skoler hvor en har opplæring i praktiske fag. En informant forteller:

Vi har noen tilbud som er kjempefine, altså, som de elevene som går der stortrives med. De har ikke fravær og de gjør så godt de kan, er motiverte og lærer, (...) men så strever vi mer med de ordinære fagene, ikke sant, for der blir rammen for trangt.

Læreren er ansvarlig for tilpasset opplæring, struktur og kontroll av undervisningen, og den faglige fremdriften. Det er nødvendig for at elevene skal oppleve oversikt, kontroll og mestring. Elevens opplevelse av dette kaller Tangen (2001) for kontrolldimensjonen. Hun sier videre at dette vil påvirke elevens opplevelse av livskvalitet i skolen. Det er relativt, om en elev føler seg som en aktør eller brikke. Det kan være situasjonsavhengig og kan oppfattes ulikt av elever, selv om den objektivt er av like god kvalitet. Denne individuelle tilpasningen av opplæringen kan være utfordrende for lærere. En av informantene sier: ”Når vi snakker om tilpasset opplæring på skolen, snakker vi innenfor de rammene vi har og hva vi kan gjøre av tilpasning innenfor dem.” Allikevel legges det ned mye arbeid i hva som skal til for å nå den enkelte eleven. ”Vi snur på hver stein” sier en annen informant.

Elever kommer med ulik grad av motivasjon til skolen, de som står i fare for å falle ut, har kanskje lavest motivasjon.

En informant sier: ”(...) dette handler så mye om elevens motivasjon at jeg vet ikke hva vi kunne gjort annerledes.”

Elever som opplever mangel på kontroll, kan lett oppfatte seg som brikke i et uoversiktlig spill og mangle oversikt. Elever som opplever tilrettelegging på riktig nivå i forhold til

ferdigheter, vil ha mulighet til å få oversikt over hva som kreves av en, og opplevelse av å mestre. Dette vil påvirke elevens motivasjon og påvirke elevens livskvalitet i skolen positivt.

Alternativt kan det være nyttig ikke bare å tenke på hvor motiverte elever er, men hva elevene er motiverte for. Da har en mulighet til å bruke dette til å øke motivasjonen, ved å vise sammenhenger og appellere til det eleven er interessert i.

Jeg tror ikke ungdom er tjent med at det er sløvt. Jeg tror det er helt sunt å ha grenser og rammer, og klare forventninger. Det er umulig å vite når du har fått en ny stilling hva du skal gjøre, hvis du ikke har en stillingsinstruks, og samme er det for eleven.

Kontroll og oversikt over skolegangen vil føre til at positive forventninger dominerer fremfor bekymringer (Tangen, 2001). Mange elever i videregående skole som sliter, har nettopp nedstemte tanker. Ved kontroll og oversikt kan disse elevene oppleve at positive forventninger dominerer, som kan føre til økt motivasjon. Om fokus på årsak til lav motivasjon utelukkende tillegges forhold utenfor skolen, kan det være med å bidra til at noen faller ut.

6.6.3 Grunnkompetanse

Elever som ikke fullfører og består i alle fag, får grunnkompetanse. Grunnkompetanse spenner bredt, fra å ha strøket i et fag til elever som er multifunksjonshemmet og ikke oppnår karakterer i noen fag. Det er liten etterspørsel i markedet etter elever med grunnkompetanse, og det kan være vanskelig å få solgt det inn som et godt alternativ for eleven.

Det er jo å håpe at de som tar grunnkompetanse kan få seg en jobb. Når de engang har gjort seg ferdig med en grunnkompetanse. Det er veldig liten etterspørsel etter lærekandidater. Disse som har grunnkompetanse fra videregående skole får en type lærekandidatstatus i arbeidslivet, en lærekandidatkontrakt. Det er veldig liten etterspørsel etter det. Så det er på en måte ikke mulig og har nesten ikke noen betydning. (...) Så de må finne seg en type arbeid med bistand.

Denne informanten mente at det er så ille at det nesten ikke betyr noe fra eller til, om du har et grunnkompetansebevis. Derfor er det kanskje sånn at de fleste vil prøve et ordinært løp først. Om de mislykkes, vil ikke det virke mer positivt inn på selvbildet til eleven, som kanskje har opplevd flere nederlag i skolen.

Så er det jo sånn at elever som har dårlige forutsetninger gjerne vil prøve å få full kompetanse. Så klarer de ikke helt å få det til, og de går på tryne, de mestrer det ikke. For det

å erkjenne at du faktisk ikke klarer det, og lage et alternativt løp, det er vanskelig for dem å få til og for oss å selge inn som et godt alternativ.

Den alternative opplæringen kan være noe av det som informantene tenker på når det blir sagt at virkemidlene er for svake. At en ikke mestrer og opplever å mislykkes, vil påvirke synet en har på seg selv og mulighetene en har for fremtiden. Kanskje en ikke vil klare å oppfylle de drømmene en har, og mister motivasjonen til å utrette noe i livet. En informant mente at flere av dem som falt ut av skolen, endte opp som unge uføre. Også Solhjell (2009) sier at de som faller ut av skolen, representerer flertallet i trygdestatistikkene.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er det avgjørende at elever får oppgaver de har forutsetninger for å mestre. Om en begynner læreprosessen med å mislykkes, vil det svekke elevens forventninger om å lykkes. Det vil sannsynligvis ha konsekvenser for elevens motivasjon. Hvordan kan en bli motivert om en har lave forventninger om å lykkes?

6.6.4 Alternativ opplæring

”Skolen er blitt for skolsk”, sier en av informantene. Andre informanter sier også noe av det samme. Alternative utdanningsløp er noe som må utvikles enda bedre, er gjennomgangstonen. ”Vi må ta i bruk næringslivet på en helt ny måte!” sier en av informantene. Folk må slippe å sitte så stille, og flere elever burde få all sin opplæring i næringslivet eller arbeidslivet, og ikke i skolen, mener samme informant. Han sier videre at i stedet for å legge til rette for at det skal være store variasjonsmuligheter, så tilrettelegger man for at alle skal gjøre det samme. Han henviser med det til kunnskapsløftet, hvor en av konsekvensene var at klasser ble slått sammen. En av de andre informantene oppsummerer det flere mener, når han sier at skole slettes ikke er det beste for alle, og han går langt i å beskrive det systemet elevene må forholde seg til per i dag:

Jeg tenker at vi har en ambisjon som nesten er et overgrep mot noen elever, de hadde hatt bedre av å få praktisk erfaring, vært ute og jobbet i stedet for å måtte sitte på skolebenken, og mislykkes som elev i skolehverdagen.

Det er flere muligheter til en alternativ skolegang; flere av de yrkesrettede skolene har flere elever som kombinerer skole med noen dager i praktisk arbeid. Og for dem det gjelder, er det en faktor som holder dem i skolen. En informant forteller om en av elevene han har vært i kontakt med, som ikke mestret skolen, og ville slutte. Etter at hun fikk tilbud om å jobbe to dager i uken, og gå på skole de andre tre, er eleven motivert til å prøve å fullføre. ”Hun møter

opp og gjør en innsats for å få det til”, forteller informanten og trekker dette frem som en suksesshistorie hvor en fikk til en ordning som fungerte for denne eleven.

Flere av skolene hadde tydelige retningslinjer og innarbeidede rutiner for dette arbeidet, selv om en poengterte at ”handlingsrommet er magert”. Noen ønsker seg mer produksjon innenfor skolen. Det er flere skoler som har elementer av dette, hvor elevene driver en form for bedrift som tilbyr tjenester eller produkter, som i tillegg til å være læring for elevene har en verdi for andre. Dette inngår i det normale opplæringsløpet og synes veldig positivt for de informantene som forteller om dette.

Målet skolen har for elever som står i fare for å falle ut, er å holde på dem lengst mulig og at de skal gå ut med mer kunnskap enn de kom med. Men en informant forteller: ”Når en tar i betraktning at de fleste elevene kommer inn på ordinære vilkår, er det begrenset hvor dypt videregående skolen kan bøye seg ned for å dra dem opp”. Med det kan en si at individets valgmuligheter ligger mellom aktør og struktur, ved at strukturene legger begrensinger for elevens valg. Det blir vanskelig å se at det å slutte er et bevisst valg, hvis en opplever at skolen ikke er for meg fordi jeg har for svake resultater fra grunnskolen eller av andre årsaker kan ha vanskeligheter med å følge spillereglene som gjelder i skolen. Da er det ikke underlig om det virker ekskluderende for eleven. En kan tenke at det er enklere å slutte, enn å møte sitt eget nederlag i døren hver dag, eller oppleve at de verdiene og kunnskaper eleven ser på som nyttig, ikke blir sett på som nyttig og verdifulle i skolen.

En kan oppleve at det en er god til, ikke anerkjennes av skolen. Elever med væremåte som ikke verdsettes i skolen kan oppleve å møte voksne i systemet som ser den «svake» eleven og kanskje i mindre grad ser mulighetene til å anerkjenne eleven. Ved å bemerke positive egenskaper og fremgang mer en feil og svakheter, kan elever bedre syn på seg selv og egne muligheter. Det vil virke positivt på elevens syn på fremtiden, men også opplevelsen her og nå, bedre skolelivskvaliteten, om vi bruker Tangen (2001) sitt begrep.

6.7 Elevtjenesten

Som nevnt i kunnskapsstatus er alle videregående skoler pålagt å ha visse tjenester representert i elevtjenesten. Vårt fokus har vært på rådgivning, helsesøstertjeneste og pp-tjenesten. Til sammen skal dette dekke alt fra karriereveiledning, lærevansker, atferdsvansker og helsefaglige utfordringer. Informantene våre er entydige på spørsmål om hvordan

frafallstallene hadde vært uten elevtjenestens arbeid; de mener unisont at tallet på elever som faller ut av videregående skole ville vært høyere.

Det er jo en utfordring, tenker jeg, bestandig, å få promotert tjenesten godt nok. Og så har det vært en del utskifting av helsesøstre opp igjennom, og det tror jeg også er viktig, de personlige relasjonene man sjøl kan opparbeide i forhold til eleven, sammen med lærere og rådgivere i skolen. Det er sånne ting som bidrar til at man blir mer ”brukt”. Og så er det å være rundt og reklamere for tjenesten i klassene, så det gjør vi hvert skoleår. Vi er rundt i alle klassene og sier hvem vi er, det gjøres da ofte sammen med de andre i elevtjenesten (...) Om de finner helsesøster, så blir det litt sånn på ryktebørs, antar jeg også, men jeg opplever at det er ganske mye ”trøkk” på tjenesten.

6.7.1 Organisering

Flere av informantene har tanker om hvordan organiseringen og plasseringen av de ulike tjenestene påvirker arbeidet og samarbeidet dem imellom. Det med å ha en lav terskel inn ”på kontoret” og synliggjøre tjenesten er flere opptatt av. En sier: ”(...) jeg fungerer som en del av staben, og det fungerer bra, vet du. Da får vi god kontakt.”

En annen nevner viktigheten av å være synlig for lærerne, ved å være rundt i miljøet på skolen, og ikke bare å sitte bak lukket dør inne på et kontor. Slik opplever hun at de fleste lærerne kjenner henne, og da er det lettere å ta kontakt. En informant sier:

Jeg ser det som veldig viktig at jeg er synlig i skolemiljøet (...) Det å vandre rundt på avdelingene og ha kontakt med lærerne, og ikke være en skummel utenforstående, men være en fortrolig for dem, som de har kontakt med.

Ofte kan det være en barriere, ifølge denne informanten, for lærere å ringe pp-tjenesten. Men ved å være synlig og tilgjengelig, blir terskelen betraktelig lavere. En opplever de fysiske skillene som en utfordring for samarbeidet mellom tjenestene.

”Det er en utfordring at jeg ikke er i skolen, men en del av skolens støtteapparat”, sier en av informantene. Dette begrunnes i at selv om lærerne har tillit til henne og motsatt, så er hun allikevel ikke ”innenfor”, og det kan til tider oppleves som frustrerende. Hun nevner at det er flere prosjekt i skolen hun kunne tenkte seg å delta i, og har også invitert seg inn, men opplever at hun ikke har nok innflytelse til å kunne komme med råd og anbefalinger og løsningsforslag. Hun sier: ”Jeg er hele tiden prisgitt at de ønsker meg inn. Vi kan bli tatt med

på råd, men har ingen besluttende funksjon, noe man kanskje skulle kunne ønske at man kunne hatt.”

En informant fremhever viktigheten av at lærerne bruker dem som jobber i de ulike delene av elevtjenesten som diskusjonspartnere, både for å kunne reflektere over ting sammen med andre fagpersoner, i noen tilfeller for å få veiledning i konkrete utfordringer, og for å få oppmuntring og bekreftelse på det de allerede gjør.

Det er bare få av informantene som melder at de har unge som kommer og tar kontakt for å be om hjelp på egenhånd. Mens de andre tjenestene forteller at ”vi er prisgitt at lærerne informerer oss om disse elevene” (som står i fare for å falle ut), og for at de skal kunne gjøre det, må jeg være synlig for lærerne.”

En av skolene som var representert, har bevisst satt de ulike hjelpetjenestene sammen i samme kontorlandskap og opplever at det fører til kompetanseheving, foruten at de er mer tilgjengelig for elevene. De ulike faggruppene har felles pauser, og det er tenkt at den uformelle delen av arbeidstiden har betydning for samarbeidet ellers i jobbhverdagen.

Vi har felles venterom her, så om du venter på å få tak i rådgiveren din eller helsesøster, pp-tjenesten eller miljøarbeideren; det er alltid folk til stede (...) Det er ikke stigmatiserende, eller at det ”må feile” deg noe for å komme hit, det kan like gjerne være karriereveiledning, hjelp, svar på spørsmål og så videre.

Vi ser at flere skoler legger til rette for at de ulike funksjonene i elevtjenesten skal samarbeide best mulig, og at det ikke skal være stigmatiserende å oppsøke de ulike hjelpetjenestene i elevtjenesten. Dersom man legger til rette for at alle kan benytte en tjeneste, vil det ikke være marginaliserende for dem som benytter tilbudet eller henvises inn i det. Da vil tilbudet gjelde oss, og ikke bare *de andre*. Tjenesten vil da også favne flere, fordi det er mindre stigmatiserende å oppsøke den.

6.7.2 Hjelpetiltak som presenteres: hva kan elevtjenesten tilby?

En av informantene sier at hun jobber med frafallsproblematikk hver dag, og det kommer klart frem i intervjuene at det opptar informantene våre. En av informantene er usikker på om det faller elever ut av skolen som ikke har vært i kontakt med elevtjenesten i det hele tatt, mens flere mener at de på en eller annen måte har vært i kontakt med de som faller ut av videregående skole.

De fleste informantene kommer inn på viktigheten av å gripe inn tidlig, gjerne tidlig på høsten, når man ser tegn på for eksempel faglige problemer eller at eleven har stort fravær. Samarbeid i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole er også påpekt som en viktig faktor for å hindre at elever faller ut av skolen. Da vil man kunne legge til rette allerede fra starten av skoleåret. En av informantene sier at ”uansett hvor tidlig vi er inne, så hadde det vært mulig å gå inn tidligere.”

Tanker rundt det å få tak i frafallsutsatte elever allerede mens de er i ungdomsskolen er det flere som kommer inn på, fordi forskning viser at man ved hjelp av ulike risikofaktorer kan avdekke hvem som er i faresonen for å falle ut av videregående skole allerede på ungdomsskolen. ”Ungdomsskolen har god oversikt over sine elever”, sier en informant, og mener at dersom de hadde sett ting opp mot kunnskap om frafall, så kunne eleven identifiseres tidlig, og man kunne som rådgiver i videregående begynne å jobbe med elever som er i faresonen, allerede mens de går i tiende klasse. Samme informant sier at ”vi er i medvind nå i forhold til å komme tidligere og tidligere inn i prosessen.”

En annen av informantene sier at grunnskolen har et stort ansvar i å overføre informasjon: ”De har hatt elevene i ti år, og bør vite at elevene strever. For at de skal få en god start på videregående, så er grunnskolen nødt til å informere bedre om elever som strever og sånt.”

En av skolene som deltok, forteller at de har tre møter i slutten av skoleåret inn mot de ulike ungdomsskolene, for å fange opp de elevene som er i risikogruppen for å falle ut av videregående skole. Disse elevene har høyt fravær, de presterer på et lavt faglig nivå, og det er gjerne forbundet med lav motivasjon og mistriivsel i skolen generelt. En av informantene sier at de opplever stor forskjell på kvaliteten på arbeidet de ulike ungdomsskolene gjør i forkant av at de skal over i videregående skole.

Informanten sier at:

(...) de elevene vi lykkes dårligst med, er de som kommer fra skoler der de tar ting på hælen, og er dårlig forberedt, fordi vi trenger kunnskap om eleven for å lykkes (...) Vi må vite hvem de er (...) Vi må sette i verk tiltak mye tidligere enn når de kommer inn hos oss, at det er gode tiltak i barneskolen, at de mestrer og lykkes. Og det med skulk og fravær er det viktigste elementet i forhold til dårlige resultat i videregående.

Samme informant opplever at det lett kan lages dårlige strategier for vanskelige situasjoner, der man for eksempel lar være å møte opp til undervisning. Tidlig intervensjon vil være å komme tidlig på banen ved å forsøke å endre uheldige strategier så tidlig som mulig, samt å

lære eleven mer hensiktsmessige måter å løse vanskelige situasjoner på. Tangen skriver at fortiden tolkes her og nå i lys av fremtiden og omvendt. Og nettopp fordi tanker om og planer for fremtiden farges av tidligere erfaringer, vil også skolehverdagen preges av dette. Negative forventninger kan skape bekymring for og lave forventninger til nettopp fremtiden.

Informantene ser løsninger på frafall ved å skyve ansvar nedover i skolesystemet. Kunnskap om frafall viser at kjennetegn på dette kommer til syne allerede i grunnskolen. Samtidig frikjenner ikke dette de som jobber med frafallsutsatte elever i videregående skole, slik vi ser det, det vil være en form for ansvarsfraskrivelse.

6.7.3 Samarbeid med andre "hjelpere"

I tilfeller hvor læreren ikke har mulighet til å følge opp elevens utfordringer alene, kontaktes andre hjelpeinstanser i skolen. Gode relasjoner til disse hjelpetjenestene, og at de selges inn som et godt tilbud, gjør at eleven ofte ønsker å forsøke dette. Alt er frivillig.

Våre informanter forteller om et tett samarbeid mellom systemene på dette området. Det er skolens ledelse, kontaktlærer, rådgivere, pp-tjenesten og helsesøster som vi forstår er de viktigste partene i dette samarbeidet. I følge Bourdieu kan hver av disse profesjonene representere hvert sitt felt. Den makt du har i feltet blir bestemt ut ifra hvor mye av gjeldende kapital en besitter. På denne måten kan rivalisering om ære, berømmelse og makt være med på å påvirke det tilbudet elevene får.

I denne undersøkelsen ble det ikke rettet mye kritisk blikk mot en eventuell rivalisering, og om det er med å påvirke det tilbudet elevene får. De forskjellige gruppene som vi har snakket med uttalte seg i stor grad positivt om samarbeidende instansers arbeid. Det som nevnes som begrensende, var fysiske skiller som avstand, og at helsetjenesten og pp-tjenesten, som er utenfor skolens ledelse, er avhengig av å ønskes inn av skolen. Men samarbeidet omtales positivt, med avklarte roller, hvor en ser hverandres ressurser og ønsker, og ser verdien i hverandres kunnskaper, vil være nyttig for å beholde eleven. Elever som står i fare for å falle ut har forskjellige historier, og mange har, som beskrevet tidligere, et komplekst og sammensatt bilde av utfordringer. Hjelpen ville nok blitt begrenset om ikke disse samarbeidende systemene hadde sett verdien av hverandres kunnskaper og dro nytte av hverandre.

Elevtjenesten forteller at det er noen elever de opplever å kunne hjelpe og nå ut til mer enn andre. Noen vil nok være lettere å hjelpe fordi man klarer å komme tidlig inn før uheldige mønster får satt seg. Elever der uheldige atferdsmønstre har festet seg, kan være mer krevende

å arbeide med. Det kan kreve med ressurser og langsiktige, målrettede tiltak og oppfølging av disse, og å være tett på eleven over tid.

I denne situasjonen er eleven underlegen i forhold til skolen som system, fordi det er skolen som fordeler ressursene (Dale, 2008). I elevens møte med skolen ser det ut til at skolen har en oppriktig tanke om å hjelpe eleven, men det kan dekke over et skjult maktbruk. Et eksempel på dette kan være at ansatte i disse systemene rundt eleven er med på å bestemme hva disse elevene kan tilbys av ressurser, ut ifra "fortjeneste". Lærere og hjelpeinstanser kan ha dannet seg en tanke om hva som er lønnsomt ut fra tidligere erfaringer med andre elever, og dermed påvirke de muligheter eleven blir tilbudt. Det kan også være begrunnet i tanken om hva den enkelte elev "fortjener". Vi har tidligere skrevet om likhetstanken som har vært, og er i skolen (Dale, 2008). Den var med på å opprettholde reproduksjon av sosial ulikhet; ved at alle fikk like muligheter, skapte det en aksept for dette. I dagens debatt ser det ikke ut til at en ønsker å legitimere en utsiling. Vi har tidligere skrevet om at det ville være en gevinst for individet, men også for hele samfunnet, om en fikk økt antallet som fullførte videregående opplæring. Det kan være vanskelig å se hvordan en i praksis kan gjøre som Eide sier i sin doktoravhandling (om enslige mindreårige asylsøkere), at alle skal behandles likt, samtidig som de ikke skal det. I dette likhetsprinsippet ligger det at elever ikke skal *behandles likt*, men forsøkes å *gis like muligheter*. Det kan være krevende fordi det krever vurdering og tilpasning av hvert enkelt individ, og det er jo et uttalt mål for skolen at den skal virke sosialt utjevnet. Men som skrevet tidligere, er det størst risiko for elever fra lavere sosiale lag til å falle ut, enn elever hvor en av foreldrene har høyskoleutdanning, for eksempel. Det kan tenkes å henge sammen med anerkjennelse i skolen, den solidariske sfæren, om å bli verdsatt i det sosiale fellesskapet. Her finner vi flere dilemmaer som kan hindre anerkjennelse, som må være gjensidig. Taylor så på konflikten mellom det gode liv slik majoriteten definerer det, og den enkeltes rett til å være forskjellig. Det kan tenkes at forventninger skolen har til individet om å tilpasse seg det som skolen verdsetter og belønner; væremåte og kunnskaper, kan være med å hindre at elever med annen kapital føler og opplever anerkjennelse. Anerkjennelse er gjensidig, og elever som ikke opplever anerkjennelse i skolen vil heller ikke anerkjenne skolen og deres hjelpetjenester. Det vil få konsekvenser for den enkelte elev, fordi i dag er sosiale rettigheter mer knyttet til at alle samfunnsborgere er likeverdige. Denne sosiale dimensjonen innebærer en forventning om at en er fortjent å inneha sosiale rettigheter. Her er det underforstått hva som menes med likeverdighet, og hvem de andre er, skriver Eide (2005) videre. I vårt materiale kan det synes å være uttalt hvem som kan hjelpes, og hvem skolen *ikke* er for. Skolen har, innenfor sine rammer, muligheter til å tilby tjenester, men noen

informanter uttrykte frustrasjon over at handlingsrommet var for magert. Skolen har muligheter til å tilby noen tjenester, men blir det reflektert nok rundt hvilke konsekvenser hjelpetiltakene får for eleven, eventuelt hvilke konsekvenser mangel på hjelpetiltak kan få?

6.8 Forebyggende tiltak i skolen

Informantene trekker frem andre instanser og organisasjoner utenom skolen når de snakker om hva som gjøres for å hindre frafall i videregående skole. En av informantene sier at det er viktig å bruke den ekspertisen som finnes rundt skolen også, for eksempel fagfolk i kommunen, og trekke den inn. Flere skoler gjennomfører en Psykisk helse - dag hvert år, der eksterne forelesere hentes inn. En av skolene gjennomfører dette i samarbeid med kommunen den tilhører. Det drives rusforebygging, der opplysning og kunnskap skal være bærebjelke i forelesningene, med refleksjon og samtalegrupper i etterkant.

6.8.1 Veiledning og oppbakking av lærere

Flere av informantene trekker frem viktigheten av et godt samarbeid med lærerne, og at de er avhengig av jobben lærerne gjør for å nå ut til de elevene som trenger tjenestene som tilbys. I flere tilfeller forteller informantene om at det er nyttig å drøfte de ulike sakene med læreren, som tross alt står eleven nærmest, og på den måten kunne komme frem til gode faglige løsninger. I noen tilfeller trenger lærerne rådgivning i forhold til hva de skal gjøre, andre ganger trenger de støtte og bekreftelse på det de allerede gjør av tiltak. En informant sier at ofte er det helt riktig det læreren tenker, og begrunner dette i en fortelling om en faglærer som hadde observert noe informantene ikke hadde observert, heller ingen andre rundt eleven, men som var helt sentralt i forhold til at eleven hadde lyst til å slutte.

Eleven det gjaldt, ville ikke gå på skolen mer (...) Men da hadde denne læreren fanget opp noe helt sentralt, den "lille" tingen, som fikk snudd hele kabalen, og som gjorde at eleven valgte å fortsette på skolen. Så læreren er helt sentral og har en viktig oppgave.

Flere av informantene er opptatt av å gi veiledning til lærere, og "bakke" dem opp i den jobben de gjør.

En av informantene forteller at skolen han jobber på har vært med i et forskningsprosjekt, der de spesielt gikk inn i kontaktlærerrollen. Det som kom ut av det prosjektet, var økt fokus på relasjonen mellom lærer og elev, og denne relasjonens betydning. De fulgte opp dette med

blant annet å innføre fire formelle elevsamtaler hvert år, den første allerede i løpet av de to – tre første dagene på skolen.

De fleste kommer inn på at det uten tvil er en forskjell på hvor mye ulike lærere jobber med problematikken. På noen skoler tar i de tak i dette ved forpliktende møter, der tiltak blir iverksatt og evaluert i ettertid, hvor også læreren blir målt opp i forhold til tiltakene. En informant sier at ” det virker som at de ganske samvittighetsfullt jobber for at de vil beholde elevene, og at kontaktlærer har ”litt kniven på strupen” i forhold til å følge opp ganske raskt.”

6.8.2 Skole-hjemsamarbeid

De tåler ikke den friheten, at det er de som har ansvaret for å stå opp og komme hit. Så der er det nok litt sånn med foreldre at når ungdommene kommer på videregående, så er de voksne nok til å ta vare på seg selv. Og det er de faktisk ikke.

Flere av våre informanter kommer inn på at det er ikke lenge siden at foreldrene var en helt ubrukt ressurs i forhold til elevgruppen på videregående skole, og det er bare få år siden det kom en forskrift som påla skolene i videregående utdanning å etablere rutiner for foreldresamarbeid. Dette gjaldt først foreldre med barn i vg1. Da begynte man å innkalle til foreldremøte på vg1-nivå. Fra 2010 omfatter forskriften også foreldre og foresatte på vg2-nivå.

”Jeg tror at hvis foreldre hadde tenkt at videregående er som ungdomsskolen, hadde de hivd de dit. (...) Jeg tror det er mange foreldre som gir opp de årene på videregående som ikke burde gitt opp”, sier en informant.

Det med foreldresamarbeid er en nøkkel til å kunne lykkes. Det har vært en ”sovende greie” tidligere, men vi har laget nye rutiner på et mye tettere samarbeid. Dette er i tråd med de retningslinjene som kommer fra Utdanningsdirektoratet nå i høst (...) Så det er ikke bare vi som har tenkt den tanken!

Når eleven er under myndighetsalder er det vanlig prosedyre at man involverer foreldre og foresatte i de prosessene der det er naturlig. I enkeltsaker opplever skolen at samarbeidet kan være utfordrende og vanskelig, men som regel setter foresatte og foreldre stor pris på å bli involvert. Mange har opplevd at skolen ikke dro inn deres egne foreldre, og uttrykker at de ”ikke visste at man kan involvere seg på den måten i videregående.” Ofte har foreldrene vært bekymret før skolen tar kontakt med dem, kanskje på grunn av fravær, men har ingen erfaring med hvordan man griper saken an i forhold til videregående skole. ”Jeg tror de ungdommene

kunne tjent på at foreldrene sto litt på for dem i videregående”, sier en informant, og legger til at det er mange som trenger den ekstra hjelpen foreldrene kan tilby.

En av informantene viser til at foreldresamarbeidet er vel etablert i grunnskolen, og at det har stor betydning at dette samarbeidet videreføres inn i videregående skole. Tiltaket fører helt konkret til at det innkalles til foreldremøte, og at det i løpet av første halvår skal gjennomføres en samtale mellom elev, foresatte og kontaktlærer. Informanten sier også at dersom foreldresamarbeidet utvikles og systematiseres, vil foreldrene i større grad kjenne et medansvar for eleven og dennes oppmøte og prestasjoner, noe som vil kunne føre til at flere ungdommer blir i skolen.

Også større ansvarliggjøring av eleven er forsøkt ved noen skoler, der de innfører oppmøtekontrakt med elever som har et begynnende fravær. Dersom det ugyldige fraværet blir for stort, gir dette utslag på ordenskarakteren til eleven. Denne skolen opplever at tallet på de som faller ut av skolen har gått noe ned etter at de begynte med denne ordningen, uten at de kunne tallfeste dette konkret for oss.

Mange av elevene som faller ut har ikke en hjemmesituasjon som fungerer, de har ikke noen til å følge dem opp hjemme. Det kan gi symptomer som uhensiktsmessig døgnrytme, rusproblematikk eller dårlig oppførsel.

Representanter opplever at elever etterlyser at foreldrene står mer på, hjelpetjenesten tror det kan komme av at foreldre tror barna er mer modne til å ta ansvar for seg selv enn de egentlig er. Det kan være en vanskelig balanse, men en informant uttrykker at hun tror det er viktigere å vise at en bryr seg enn å la være i frykt for “å tråkke på tærne”.

Informantene fra elevtjenesten har positiv erfaring med å trekke foreldrene inn i samarbeidet med og rundt eleven. De opplever at de fleste foreldre stiller opp og er glad for å få være med.

6.8.3 Karriereveiledning

Det er hevet over enhver tvil at det forekommer en del feilvalg innenfor videregående skole, selv om det kan variere veldig mellom skolene. Dersom eleven ikke blir sluset over til en annen linje, vil et feilvalg ofte resultere i at eleven har liten eller ingen motivasjon, noe som gjerne fører til at eleven velger å slutte, for eventuelt å søke seg inn på en annen linje neste skoleår. Får ikke eleven byttet linje innen 1. oktober, vil et år av retten til videregående opplæring gå tapt.

Når man skal velge utdanningsretning er man 15-16 år gammel. Noen er målrettet, og vet hva de vil med livet sitt allerede før de slutter i grunnskolen. Andre vet ikke helt hva de vil, men

velger innenfor noe de tror de er interesserte i. Mange påvirkes av venners valg, og noen vet ikke hva de vil i det hele tatt.

Dette ifølge en informant. At mange har hatt for få forutsetninger for å kunne velge yrkesvei i den alderen, har ført til at faget "Utdanningsvalg" er blitt innført i ungdomsskolen. Da starter man allerede i åttende klasse å tenke karriere- og utdanningsvalg. En av våre informanter sier at bare på de tre årene faget har eksistert, har det skjedd et kvantesprang i forhold til kunnskap om ulike valgmuligheter som finnes.

En skole har så godt som fjernet frafall på grunn av feilvalg, i følge en informant. Dette både fordi de jobber tett opp mot ungdomsskolen allerede fra åttende klasse, med mulighet for hospitering på skolen, og fordypning i de ulike fagene i tiende klasse, og fordi skolen kan tilby et bredt spekter av programfag, der det i de fleste tilfeller er mulig å sluse eleven inn på en linje den finner mer attraktiv.

Feilvalg er så godt som borte. Det er vanskelig å tenke seg at vi kan komme ned på et lavere tall i forhold til feilvalg som årsak. Fordi vi har hele "vifta" av program, kan vi også foreta omskiftninger tidlig i skoleåret slik at du kan velge å ta interne rokader, så de kan få det de ønsker seg.

Slik vi ser det, vil det være positivt for elever som går på skoler som er oppmerksomme på dette, og har muligheter til å rokere internt.

6.8.4 Problemidentifisering

Flere av informantene forteller om gode systemer for å følge opp elever på skolen de jobber på. Dersom eleven begynner å få fravær, blir dette fanget opp på et tidlig stadium, og eleven kalles inn til møte sammen med foreldre. I dette forumet kalles de inn som kan hjelpe eleven til å bli i skolen, alt etter hvilke problem som er utslagsgivende for møtet. Er det lærevansker eller faglige "hull", er representanter fra pp-tjenesten gjerne til stede. I noen tilfeller kommer det frem at vanskene kan være et symptom på underliggende problemer, ofte relatert til psykisk helse. Dersom de allerede ikke er deltakere i møtet, vil de kobles inn i etterkant. En av informantene forteller at dette ikke er et moraliserende møte, og at de som ikke er interessert i å hjelpe eleven, ikke har noe på møtet å gjøre. En annen informant forteller om et målrettet arbeid rundt de elevene som sliter med ulike ting på og utenfor skolen.

Problemidentifisering og målrettede tiltak med påfølgende evaluering i etterkant er faktorer

som gjør at de klarer å beholde flere elever i skolen, ifølge denne informanten, og legger til at ”dette er et sted eller forum hvor vi kan få gjort veldig mye.”

Hva som er tema på slike møter, ser ut til å være veldig forskjellig fra situasjon til situasjon. Men det kommer frem at mange sliter. En informant forteller et eksempel på hvordan en kan hjelpe:

(...) for å se at livet er mer enn her og nå, at vi snakker om fremtid, ikke minst hvis de er deprimert og lei seg. At det går an å finne et mål litt fremme i der, som gjør det verdt å kravle seg opp for.

Det er flere informanter som gir uttrykk for at det er en stor utfordring for skolen å ha elever ”som sliter”. Det er et uttrykk som går igjen. ”Det er mye psykisk helse involvert i elevene for tiden, tunge psykiske lidelser er ganske vanlig, faktisk”, sier en informant. En annen informant anslår at mellom 70-85 % av de som slutter ved deres skole, gjør det på grunn av problematikk relatert til psykisk helse. Flere av informantene er positive til å ”jobbe sidelengs”, som en informant uttrykte det, med elever som kommer inn i skolen med psykiske problemer og – lidelser. Men det er viktig at man får informasjon og kan lage et opplegg tidlig nok. Andre var mer skeptiske til hvordan det skulle kunne kombineres med skolens andre mandater. En informant formulerte det slik: ”Vi skal jo ikke være en behandlingsinstitusjon, heller.”

Vår erfaring fra psykiatri og forskning vi forholder oss til der, viser viktigheten av å opprettholde størst mulig grad av normalitet hos den som har det vanskelig. Det å være ”en av alle” som går på videregående og ikke ”en av dem” som ikke gjør det, kan være av vesentlig betydning for et ungt menneske. Å tilhøre en marginalisert gruppe, som frafallselever kanskje opplever, vil være en ytterligere nedtur og bidra til ytterligere stigmatisering for mange av disse ungdommene. Men hvilke signaler sender skolen til de som ikke klarer seg helt på egen hånd i systemet? Er det plass for dem? Opplever de eventuelt at det er det? På et oppfølgingsspørsmål om skolen har noe å tilby de elevene som sliter, svarer en av informantene bekreftende på dette. Han mener det er av avgjørende betydning at de får vite dette tidlig, slik at de kan lage et opplegg sammen med helsesøster og eventuelt annet helsepersonell. Han legger til at han ikke tror de har forutsetning for å kunne hjelpe alle, men at dess mer de har av relevant informasjon, dess bedre tilbud kan man gi, og bedre forutsetninger for å lykkes. En annen sier at: ”..de trenger hjelp til å jobbe med det som feiler dem, tenker jeg. Men dersom de klarer å gå på skole og vi kan jobbe litt ”sidelengs” med

dem, så er det jo flott.” Hun poengterer også viktigheten av at læreren kan være med på den tanken, og prøve å holde på eleven. Det er ikke en standard i skolen i dag som sier noe om hvor mye en lærer har plikt til å involvere seg i elevens sosiale liv. Spørsmål det er verdt å spørre seg er om nettopp dette gjør hjelpen så personavhengig. Hva er skolens ansvar, og hvilke vansker skal skolen ta tak i? Hvem kan en ikke hjelpe, og hvem andre skal eventuelt gjøre det? Vi kan ikke se det annerledes enn at de utfordringene som ungdom har i dag, også må være skolens utfordringer. Skal man ha som mål å få flere igjennom videregående skole, må det være plass til flere enn i dag. Å kunne fokusere på mer enn selve læringsmandatet ser ut til å ha avgjørende betydning. Å kunne hjelpe ungdom med å se normaliteten i det å ha det vanskelig i perioder av ungdomstiden – det er mer normalt enn unormalt – og samtidig ha et system som er så ”lavt”, oppfangende og inkluderende for begge kjønn, at man klarer å jobbe ”sidelengs”, og dermed hjelpe enda flere ungdom igjennom skoletiden.

Damsgaard (2010) mener en fort kan misbruke sin makt dersom en bruker egen erfaring og kunnskap som eneste sannhetsbevis. Da kan eleven fort lide under at læreren har for lite kunnskap om problemer en ungdom kan ha. Vi spør oss om skolen mangler kunnskap om ulike utfordringer i ungdomstiden, og kanskje mest om psykiske lidelser, og om det kan føre til en usikkerhet i forhold til de elevene som trøbler i skolen. Dersom en opplever å mangle verktøy i møte med de ulike utfordringene, kan det kanskje være en utvei kun å fokusere på det man er trygg på og allerede kan. Da kan faget komme i veien for mennesket. En av informantene er opptatt av å ha lærere som ikke bare var ”rundt faget, men også rundt eleven.”

6.9 Evaluering av tiltak

Overland (2007) skriver at evaluering er svært viktig i endringsarbeid. Da må evalueringen få direkte innvirkning på arbeidet, og måloppnåelsen bli evaluert. Det er helt nødvendig for at en skal få informasjon om at endringsarbeidet gir resultater. Evaluering skjer ofte i forhold til et sett kriterier som kan være mer eller mindre presise.

Det ser ut til at det er læreren som følger opp og evaluerer de tiltak som blir iverksatt rundt den frafallsutsatte eleven. Karaktersettingen er en del av dette. En av informantene sier at: ”det blir for lite tid til oppfølging når det er gjort en utredning.” Dette kan være et tegn på at det er lettere å få satt i gang tiltakene enn å følge de opp i det daglige. Der oppfølgingen av tiltak er vanskelig å finne tid og ressurser til, kan man undres over hvordan evalueringen skal

gjennomføres, i den hensikt å måle tiltakenes verdi, og i hvilken grad de fører til ønsket måloppnåelse.

Det blir også nevnt at skoler med fleksibel ressursbase har mulighet til å dele klassen i to, trekke ut en indre gruppe elever eller være to lærere tilstede i undervisningen over en periode. Slike tiltak iverksettes ved at kontaktlærer rapporterer, og det blir evaluert hvor lenge dette er et behov.

Slik Overland beskriver at evaluering kan foregå, ser det ut til at informantene ikke hadde et bevisst forhold til det. Når en snakker om å iverksette tiltak tidlig, bør det være et bevisst forhold til evalueringen slik at en ikke driver med ting/undervisning hvor eleven ikke utvikler seg. Evalueringen bør foregå som en kvalitetssikring, hvor en kan se om hjelpen gir ønskede resultater. Det ser ikke ut til at det er et kjent sett av kriterier en bruker for å se om hjelpetiltakene gir raske nok resultater. Informantene forteller om svært mange tiltak i skolen, men det ser ikke ut til at det brukes mye ressurser på å evaluere effekten av disse tiltakene. På den måten kan en ha vanskeligheter med å se hva som fungerer eller om en bør forsøke andre hjelpetiltak, og hvilke som da kan være aktuelle (Overland, 2007).

6.9.1 Å komme inn tidlig nok

Vi spurte informantene om hva som gjøres i skolen for å forebygge frafall. Nesten alle informantene kom da inn på hvor viktig det var å komme i gang med identifisering av problemet og deretter støttetiltak, så tidlig som mulig. En av informantene sier at noe av det som er motiverende i jobben er at man ”må inn der og da. Vi kan ikke vente i tre måneder, da har antakelig eleven blitt borte for oss.” Samme informant sier også at ”lærerne kan varsle enda tidligere når de er bekymret. Selv om vi terper om og om igjen på det, syns jeg fortsatt det er en tendens til å vente og se, så ser man det an litt for lenge.”

En annen informant mener at ”uansett hvor tidlig vi er inne, hadde det vært mulig å gå inn tidligere.” Det er en gjennomgangstone hos bort imot alle informantene, at de kunne kommet tidligere inn i prosessen eller at lærerne kunne meldt sin bekymring tidligere enn de gjør. ”De lærerne lar det nok gå litt lenge før de tar tak i det”, sier en informant.

Kunne det være hensiktsmessig å utvikle mer konkrete verktøy og metoder, som kan bruke som en mal? Dette for å forhindre at det er store individuelle forskjeller på hvordan en ser, opplever og vurderer elever som har ulike utfordringer.

6.9.2 Å myndiggjøre eleven

Det viktigste er at det kjennes som et personlig valg for den ungdommen, at de ser at i den situasjonen de er nå, så er dette det riktige å gjøre, for det er så mange omstendigheter som tilsier at de ikke vil få det til, og at de kan gå ut med hodet høyt hevet, allikevel. At det ikke blir slik at de "krabber" ut til et eller annet intet, men det viktigste da er jo nettopp det å få hanka inn Oppfølgingstjenesten, så de ikke glipper ut til ingenting.

Denne informanten sier at hun ønsker å støtte elevene i ønsket om en mestringsfølelse, så dersom de velger å slutte, så kan en klare å snu det slik at det ikke blir et nytt nederlag for dem. Kvaem og Wichstrøm ser viktigheten av å se risikofaktorer og beskyttende faktorer på flere nivåer i sammenheng og å prioritere tiltak som ivaretar ungdommers rettigheter og verdighet. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvilken verdighet en ungdom som faller ut av videregående skole, føler eller opplever. Han eller hun har kastet vrak på en rettighet, retten til videregående utdanning. Hvordan kan man møte disse, og med hvilke tiltak, for at de skal oppleve denne verdigheten og opplevelsen av å være en aktør i eget liv? Vi har tidligere nevnt at alternative utdanningsløp først blir en mulighet når en har "gått på trynet", og fullstendig mislykkes et antall ganger. Hvilken verdighet vil en ungdom da oppleve ved å få et sånt tilbud, som i seg selv kan være faglig på høyde med tradisjonell skolegang? Og hvor selvstendig og rasjonelt er et slikt valg? De sammen forfatterne har en oppfordring om å se viktigheten av å satse på tiltak som bidrar til å inkludere ungdom i et fellesskap, enn på tiltak som isolerer dem fra det samme fellesskapet. Det er også viktig at disse tiltakene må inkludere ungdommen selv på en respektfull måte, som ivaretar deres individualitet og rettigheter. Dette innebærer også at de har rett til å velge om de vil motta et tilbud eller ikke.

Det er i alle fall viktig at de (elevene) kan kjenne at de er delaktig i det som skjer, at det ikke bare er skolen som setter ned beinet, og at de får en følelse av at de er hivd ut, på en måte. At de kanskje kan orke å ta inn over seg det at dette her skjer fordi at jeg ikke vil nok, eller at de kan eie den bestemmelsen i livet sitt, da. Jeg tror det er nyttigere for dem videre, det at de kan se tilbake på det som en eller annen hendelse som de deltok i sjøl (...) Jeg tror det er nyttig å kjenne på at de faktisk kan influere på livet sitt sjøl.

Tangen mener at dersom eleven opplever å mangle kontroll over sitt liv, kan han lett oppfatte seg som en brikke i et uoversiktlig og uforståelig spill. En av utfordringene til skolen er å

bidra til at elever i størst mulig grad opplever seg som aktører i egen hverdag og i eget liv, enten eleven velger å bli i skolen eller av ulike årsaker å slutte.

En av informantene fikk et oppfølgingsspørsmål i forhold til om ungdommene de kom i kontakt med var motivert for å ta imot hjelp. Hun sier hun føler hun noen ganger jobber som en tryllekunstner for å få solgt tjenesten såpass at de ønsker å komme tilbake. Hun sier også at ”jeg er nok litt sånn at jeg sender en melding og henter dem inn igjen gang etter gang, og er litt ”på”, i hvert fall på noen.”

På den måten er det opp til elevene selv, de får selv ta styring, men hun gjør det nok allikevel til et enklere valg å ta i mot hjelpen. Elever har råderett over eget liv, men for å ta et rasjonelt valg er det viktig å ha kunnskap om valgmuligheter og konsekvenser. Ved opplysning og forklaring blir eleven i stand til å ta et mer rasjonelt valg.

6.9.3 Å nå ut til ”målgruppen” med støttetjenestene

Det er forskjell på hvor godt den enkelte informant syns tjenesten de representerer er synlig nok for elevene, og om de har tanker om de når dem de skal nå ut til. På spørsmål om de syns de når ut i den grad de ønsker, svarer flere ubetinget ja, mens noen svarer benektende på det, og viser til at mange faller ut av skolen uten å ha vært i kontakt med støttetjenestene før det skjer. De fleste forteller om at de driver en aktiv profilering av tjenesten de representerer, enten ved at de er rundt i de ulike klassene ved skolen og informerer, eller at de legger ut informasjon på Fronter, på skolens hjemmesider, ved at de har informasjonsmateriell som de formidler, eller ved å være aktive overfor lærerne og synliggjør seg selv, og dermed tjenesten for dem. Denne informanten opplever at det er få elever som tar direkte kontakt med henne, og at de elevene som kommer, i de fleste tilfeller er henvist av læreren. Derfor er det nettopp lærerne hun var opptatt av å senke terskelen for.

6.9.4 Tilgjengelighet

Flere informanter forteller at det er langt flere jenter enn gutter som benytter seg av de tjenestene man oppsøker selv, mens det ikke er noen uttalt forskjell der man henvises via kontaktlærer eller andre i systemet. En informant forteller om at de en gang hadde en mannlig helsesøster ansatt ved skolen; da sluttet jentene i stor grad å komme uoppfordret.

Vi har noen gutter også, men de kommer ikke på egen hånd, de er henvist av læreren (...)

Noen har kommet, men da har det vært sanne helsemessige ting, på en måte. Men det er jo

dette jentene kommer for, også. Men jeg ser at dersom jeg stiller noen spørsmål bak det, så er det ofte andre ting som ligger til grunn.

Det med kjønn er et interessant perspektiv; vi har tidligere skrevet om hvordan skoleflinke jenter ”passer inn” i dagens skole, mens guttene i større grad enn jenter faller ut av videregående skole. Kan den faktoren at jenter også finner veien til de ulike hjelpesystemene være en medvirkende årsak til at de generelt sett klarer seg bedre i skolen, og i mindre grad faller ut? De har også somatiske, mer ”ufarlige” grunner til å ta kontakt med helsesøster, som å få utskrevet resept på prevensjon. Da er kanskje terskelen lavere til å kunne ta opp andre temaer når man først er kommet innenfor. Guttene mangler denne lavterskelen inn, og har i alle fall tradisjonelt, om ikke biologisk ikke samme vane for å meddele seg om det som er vanskelig i livet. På hvilken måte kan man nå disse guttene bedre enn i dag? Det er jo et paradoks dersom hjelpetjenestene i hovedsak ikke benyttes og ikke når ut til begge kjønn. En av informantene sier at det er flest jenter som oppsøker henne, de tør ta kontakt fordi de snakker mer sammen enn guttene gjør, og noen ganger opplever de at det å oppsøke hjelp får en slags smitteeffekt. Hva kan gjøres for i større grad å nå ut også til guttene? Dette kommer vi litt tilbake til i ”Andre profesjoner inn i skolen?” (Jf.6.10)

6.9.5 Samarbeid med hjemmet og eksterne instanser

Vi har spurt om taushetsplikten er til hinder for å samarbeide med hjem eller andre aktuelle eksterne instanser, og informantene er ganske entydige i å oppleve det som en noe ubetydelig utfordring. En større utfordring kan synes å være knyttet opp til å etablere en god nok relasjon til eleven, og skape tillit til en selv som fagperson og til systemene rundt eleven. En av informantene sier det slik: ” Det er noe med kontakten du får med eleven og at eleven har tillit til deg. Og at du får en god kjemi er kjempeviktig for å lykkes!”

Mange er i utgangspunktet skeptiske til at foreldrene skal informeres og involveres i ulike ting, men der fagperson har gode (nok) argumenter for hvorfor det vil være hensiktsmessig, nettopp for eleven, å involvere for eksempel foreldre, psykolog eller fastlege, får man stort sett de samtykkeerklæringene man trenger fra elevene. En av informantene sier at: ”Hvis jeg er flink til å informere eleven på en god måte, og forklarer slik at eleven forstår at det er til dens beste at jeg kan diskutere fritt med de som er samarbeidspartnere til denne saken (...), får jeg nesten uten unntak ”ja” til det.”

Flere informanter nevner at barnevernstjenesten burde komme mer inn i skolen, gjerne delta i tverrfaglige møter, eller jobbe som miljøterapeuter eller miljøarbeidere. Det er en

sammenfallende oppfatning blant informantene at det er mange elever som trenger hjelp til mer enn akkurat de faglige utfordringene i skolen; mange har en hjemmesituasjon som ikke fungerer, de har ingen som følger opp eller kan følge opp. ”Der kunne muligens barnevernstjenesten bidratt mer, både som en drøftingspartner og at vi kunne reflektert i fellesskap,” sier en av informantene. Ellers nevnes både Oppfølgingstjenesten, fastlege, spesialisthelsetjenesten, da spesielt psykiatri (BUP), Nav og politi som naturlige samarbeidspartnere for informantene i elevtjenesten.

6.10 Nye profesjoner i skolen?

Det blir også sagt at mange av de som sliter har behov for voksenkontakt, annen voksenkontakt enn den de får gjennom den tradisjonelle opplæringen. Som nevnt, blir både barnevernet og sosionomer ønsket inn i skolen. En av informantene trekker frem en endring i det forebyggende arbeidet: ”Før det er blitt for ille er pp-tjenesten en viktig instans, både forebyggende og reparerende, men mest forebyggende.” Denne informanten peker på en forskyvning av fokus, fra psykisk helse til mer rettet mot pedagogikk. Hun forteller videre:

For meg er det jo å jobbe med det psykososiale og mer hvordan de har det. Og det virker jo innpå det skolefaglige. Har en det dårlig på det området, har du det kanskje ikke så bra skolefagelig, heller. Det henger sammen dette her, alt sammen. Så jeg tenker at i stedet for å gå løs på et symptom, som kan være dårlig skolefungering, og vi skriver at den ungen bør få spesialundervisning eller den og den tilretteleggingen, så er det litt slik å se ”hva er årsaken til dette her?”, og det jobbes det selvfølgelig med, men jeg synes det blir for liten tid til forebygging.

Videre blir det brukt mye tid på testing, og med det kan mye av fokuset gå på det elevene ikke mestrer. Men skal en hjelpe elevene må en ha større fokus på det som de mestrer. Men noen elever har så store vansker at de trenger annen hjelp, ofte behandling over tid. For å få dette til bør skolen kanskje ha voksne rollemodeller i miljøet, «som har andre roller enn den tradisjonelle opplæringen». Ungdommen er ikke så nøye med hvilken utdanning en har, mente denne informanten:

En vanlig god voksenkontakt som de kan drøfte med, det trenger ikke være så problematiske ting, men at de kan speile seg litt i, og ta opp ting med. Ting som kanskje egentlig familien skulle vært der for, men det er jo slutt på storfamilien. Besteforeldre er ute i jobb og har det

travelte på lik linje som foreldrene. Noen har mange, men andre har ikke så veldig mange som er der, har det veldig travelte, har nok med sine egne ting. For de (ungdommene) har behov for å luften, få ut litt og bare snakke om noe.

Flere informanter nevner også at andre faggrupper bør inn i skolen, som for eksempel barnevernspedagoger. Noen skoler har allerede ansatt "nye" profesjoner. Flere kommer imidlertid inn på viktigheten av personlig egnethet, at de må evne å nå de unge og kunne prate med dem.

Det skulle absolutt vært noen de ungdommene kunne snakket med (...) ungdommene er ikke så veldig nøye på hvilken utdanning de har, hvis det er et "all right" menneske. Det er det som teller, at de kan få tillit.

På en videregående skole i Bergen har de hatt en psykolog fast to dager i uka i over et år. Dette er et nasjonalt prøveprosjekt som skal gå over tre år. Her opplever de at kjønnsfordelingen er jevn; også guttene kommer når de har behov for det. Hver elev har mulighet til å få fem samtaler, trenger man flere enn det blir man henvist videre. Grunnen til at alle elevene har denne retten, er at de ansatte ved skolen, i elevtjenesten og psykologen opplever at det er viktig at det er et lavterskeltilbud i den forstand at man ikke skal trenge å være psykisk syk for å benytte tilbudet, og at man kan fange opp eventuelle psykiske lidelser på et tidlig stadium. Psykologen skal også kunne fungere som en veiviser. Noen trenger kanskje hjelp til å sortere og rydde litt i tanker; uansett er det muligheter for å komme tidlig inn i prosessen dersom man står i fare for å utvikle en psykisk lidelse. Dersom dette også kobles opp mot hyppighet for ulike psykiske lidelser blant ungdom, så er det et tiltak som godt kan forsvares. Skolen opplyser at frafallstallene ved skolen har gått ned etter dette (Elvsås, 2011).

Dersom vi tar tak i tallene vi presenterer i kunnskapsstatus i forhold til ungdom og psykiske vansker og lidelser, kan man spørre om helsetjenesten i skolen bør styrkes generelt, og at fokuset mer må være på *hele* mennesket. Med vårt utgangspunkt i fra helsevesenet vet vi noe om viktigheten av at helheten blir ivaretatt. Kanskje nytter det lite bare å gi tilbud om ekstra undervisning i matematikk og norsk til en elev som sliter, uten i tillegg å jobbe med det som til slutt kan vise seg å være primærproblemet, og som kanskje har lite med selve skolen eller undervisningen å gjøre. Vi bruker en betegnelse fra en av informantene våre, som vi synes gir et fint bilde på hva som kanskje er det viktigste av elevtjenestens perspektiver: å jobbe sidelengs; ta tak i flere ting, eller se hele mennesket, om du vil, på *en* gang.

Vi spurte informantene om det kunne vært en fordel å ha flere eller andre faggrupper representert i arbeidet mot frafall. Noen hadde konkrete forslag og henvisninger til skoler der dette blir prøvd ut. Noen informanter hadde ikke tenkt på dette før vi spurte, men reflekterte seg frem til at det kunne være nyttig, med ulike begrunnelser.

Flere av skolene har ansatt miljøarbeidere. Tanken bak er å skape et bedre skolemiljø der det jobbes aktivt for at elevene skal ha det bra når de er på skolen. Det settes i verk sosiale tiltak som skal skape positivitet og tilknytning til skolen, og på den måten ha en positiv innvirkning på frafallsproblematikken. Terskelen for å ta kontakt og få en prat med en voksen blir også senket når det går voksne rundt på skolen som nettopp er der for de som bare trenger en prat.

En informant sier at hun har stor tro på sosionomer som gode voksenmodeller i skolen, og ellers assistenter av ulikt kjønn, alder og bakgrunn. Hun begrunner dette med at det er bra at det er folk i skolemiljøet som har andre roller enn den tradisjonelle opplæringen, noen som kan gi ”god og vanlig” voksenkontakt til ungdommene, som hun uttrykker det.

Om det er andre voksne i miljøet, som ikke har direkte tilknytning til undervisningen, kan det tenkes at det kan være lettere å prate med dem. Det vil være et mer balansert maktforhold, ved at en ikke skal bli vurdert av denne personen. Kan det tenkes at det kan være en mulighet til å nå ut til flere gutter (Jf. 6.9.4)?

6.11 ùkolens kultur og innhold

6.11.1 Eleven- sin egen lykkes smed?

Kvalem og Wichstrøm (2007) mener at ungdom flest er ressurssterke, kompetente og tilpasningsorienterte. De forklarer utsagnet med forsøk på å myndiggjøre unge, som nettopp har sammenheng med et grunnsyn på ungdom som kompetente aktører, i stand til å formidle og fremme sine egne behov og ønsker. Velger man et annet perspektiv, som forfatterne også presenterer, kan man velge å se på de unge som bedriver kriminalitet, enten alene eller i gjenger, ungdom som marginaliseres og faller utenfor, eller man ser på ungdom som uoppdragne, slik at skolen må oppdra dem og lære dem folkeskikk. Det siste perspektivet mener forfatterne er mye mer fremtredende i media enn den kompetente unge, selv om de aller fleste unge greier overgangen til voksen alder på forventede måter. De unge representerer ikke bare en trussel mot voksensamfunnet, de kan også være ofre for det. I vår oppgave viser det empiriske grunnlaget at det er mange faktorer *utenfor* eleven, representert

ved de voksne, som fremstår som risikofaktorer for nettopp de unge. Vi har tidligere nevnt foreldres utdanningsnivå, det at foreldre bor sammen (ved alder 15 år) og fravær i ungdomsskolen som faktorer som spiller inn. Hvem eleven møter i skolen, hvordan kontaktlærer fungerer er også viktige enkeltfaktorer *utenfor* eleven. Dette er faktorer som de voksne styrer helt eller delvis. Ungdom risikerer å falle utenfor heller enn å sette seg selv utenfor, mener forfatterne. I vårt materiale finner vi støtte for nettopp dette. Det er viktig å understreke at det i flere tilfeller er gode intensjoner bak det som blir gjort eller ikke blir gjort. Det at foreldre ikke følger opp barnet like godt når det begynner på videregående skole kan bunne i uvitenhet om at det er en nødvendighet, og i et ønske om å la den unge ta ansvar selv og vise seg i stand til det. Det at de unge opplever uro og ustabilitet på hjemmefronten er ikke noe nytt, men det er tydelig at informantene våre ser at det er faktorer som påvirker den unges skolehverdag, ofte i vesentlig grad.

Forfatterne av Bortvalg og kompetanse lanserte begrepet bortvalg nettopp fordi de ønsket å fokusere på at det er et element av valg når en ungdom slutter i videregående opplæring. De kunne valgt å bli i stedet for å velge å slutte. Forfatterne mener allikevel at analysene deres har synliggjort at det fins sterke strukturelle krefter som styrer og påvirker valget, og i de aller fleste tilfeller er dette ikke bevisst for de unge. Nettopp på bakgrunn av disse analysene velger Markussen (et al., 2008) å nyansere begrepsbruken avhengig av situasjonen, og mener at både push-out, pull-out, ease-out, drop-out og å falle ut er begreper som kan forklare fenomenet der unge mennesker slutter i videregående skole.

6.11.2 Skolehverdagen

Om skolehverdagen oppleves som rotete, useriøs, uten plan, at en aldri får gjort ting og en har en følelse av å henge etter, vil det påvirke elevens skoleerfaring. Det kommer ikke frem av materialet vårt at dette er noe som blir sett på som et problem som fører til at elever faller ut. Men teoribyrden nevnes hyppig som en vesentlig faktor når ungdom faller ut av skolen. Flere snakker om fraværende elever i skolen, og at det er risiko for å falle ut. Det kan tenkes at elever som ikke møter opp, ikke gjør lekser eller på andre måter er fraværende i skolen vil ha en opplevelse av ikke å få til, og ikke mestre den teoritunge skolehverdagen. Dette kan føre til at en faller ut. Samtidig kan det nok tenkes at det kan ha en sammenheng med lærerens formidlingsevne, plan for opplæringen og engasjement. Også lærerens blikk for den individuelle elev og dennes utfordringer i forhold til fag eller andre vansker vil ha betydning.

6.11.3 En skolekultur i endring?

Flere informanter har nevnt på hvordan skolen har utviklet seg, fra kun å ha fokus på fag, til også å ha fokus på eleven. Det ikke bare å være rundt faget, men rundt eleven, er et sitat vi har brukt. En av informantene kom også inn på den gamle typen lektorer, som hun mener fremdeles er i skolen, som brenner for faget sitt, og som ikke har øye for annet.

Det har vært og er en kulturendring i skolen. Om ikke dette nevnes direkte av informantene våre, så kommer det frem indirekte gjennom det fokuset som er på lærerens rolle. Det blir fokusert på hva læreren er for hver enkelt elev, og viktigheten av at læreren forstår betydningen av sin egen rolle, og er seg bevisst sin påvirkningskraft og – mulighet. Det er innført lovpålagte tjenester, som vi blant annet finner representert i elevtjenesten. Det er en erkjennelse av at for å kunne lykkes med opplæring, må man også ha fokus på andre faktorer. I denne endring av kultur ligger også en endring av skolens mandat. Tidligere var fokus kun på opplæring, og de som ikke klarte å henge med, de gikk gjennom skolesystemet som tapere, uansett hva årsaken til skolevanskene var. I dag har elever rettigheter til å få fag tilrettelagt, de blir utredet i forhold til fagvansker, ulike diagnoser og atferdsvansker, og dersom en diagnose settes, utløser dette enda flere rettigheter i skolen. Dette betyr ikke at systemet fungerer som det i teorien skal hele veien, men *fokus* i skolen er utvidet til å omfatte mer enn bare opplæringen innenfor de ulike fagene.

6.11.4 Kontroll over egen skolegang?

Det er utdanningsinstitusjonene som bestemmer hvem som skal ha vitnemål og ikke, hvordan læreplaner tolkes, hvilke ferdigheter som verdsettes og hva som er akseptabel og uakseptabel atferd. Dette kan være en form for usynlig makt om en misgjennir at maktutøvelse finner sted. Foucault ville kanskje stilt spørsmålstejn til hvordan disse «sannhetene» har oppstått, hva har ført til at noen oppfatninger oppleves som mer sanne enn andre? Poenget er ikke om det er sant eller ikke, men hvilke konsekvenser det får for eleven. En kan vel si at det er allmennoppfatning at det er det beste, og kan tenkes at en hverken ønsker eller leter etter alternativer. På den måten vil elever som mestrer skolen og utdanningsinstitusjonenes kulturelle koder ha større utbytte av undervisningsformen.

Kunnskapen om elever som står i fare for å falle ut blir brukt til å kartlegge hvilke elever som trenger mer tilrettelegging enn det som blir gitt innenfor den daglige hverdagen som alle elevene får. Dette beskrives som et stort arbeid som blir gjort før elevene begynner på skolen om høsten. Informantene forteller at de begynner allerede når elevene har søkt å jobbe med å

finne best mulig alternativ for elever som de har fått informasjon om trenger ekstra tilrettelegging. Det som nevnes som utfordringer her er noen ungdomsskoler som ikke sender videre informasjon om eleven eller de har ikke kartlagt tilstrekkelig ut ifra det behovet eleven synes å ha. Men siden skolen er organisert slik at ordinært inntak skjer etter hvilke karakterer du har oppnådd, vil det være elever som ikke kommer inn før på tredje eller fjerde inntak, som er rett før skolestart i august. Dermed har ikke den videregående skolen hatt tid til å forberede seg og kartlegge deres behov, og kommer litt på etterskudd i forhold til hva de ser på som ønskelig og tilfredsstillende. Elever har medvirkningsrett, men hvor reel er egentlig denne retten? Det kan være nyttig å se på hvilke premisser elever har. Blir ting til syvende og sist allikevel gjort som en alltid har gjort det?

6.11.5 Læreplaner

”Det er en svakhet at ikke læreplaner er laget for å tilpasses”, sier en informant. Det er ikke snakk om å senke kravene, men å tilpasse dem til praksis, slik at det er en tydelig sammenheng for eleven. Samme informant sier at det må være et tett samarbeid mellom yrkesfag og arbeidsliv, slik at eleven får prøvd seg i praksis, at de får hospitert.

En informant sier at det er en negativ faktor at klasser blitt slått sammen. ”Istedenfor å tilrettelegge skolen og gjøre variasjonsmulighetene mange, så slår de klasser sammen for å gi dem undervisning i større grupper, og tror at alle lærer på sammen måte. Og slik er det jo ikke,” sier en informant.

Hva er nødvendig kunnskap for å utføre et yrke? Mer generelle studietilbud, en struktur som gjør at en kan velge flere retninger gjør at det kan være flere ting innenfor undervisningen som ikke direkte er knyttet til det faget og yrket du ønsker tilslutt. Noen elever er mer praktisk rettet, da kan det være lite motiverende å slite seg i gjennom tung teori. Flere informanter trekker frem at det i stor grad er basert på å sitte, høre og besvare skriftlig. Flere er inne på at det er et overgrep å skulle tvinge alle igjennom slik som skolen er i dag.

Arbeidsdimensjonen eller skolens faglige innhold har også betydning for elevenes skolelivskvalitet (Befring & Tangen, 2001). Elevene er opptatt av å holde på med noe ordentlig. Hva som sees på som ordentlig kan nok variere fra elev til elev. På yrkesfaglig studieretning pekte de på at klasser ble slått i sammen isteden for å gjøre variasjonsmulighetene større. Det kommer frem at undervisningen i programfagene ikke var nok knyttet til det yrket de skal ut i. Dermed kunne det være vanskelig å berøre og engasjere elevene.

Som et eksempel trekkes det frem at det ikke er mye romslighet innenfor læreplanene til å gjøre personlige vurderinger. Alt i læreplanen skal dekkes opp og dermed kan det være vanskelig selv å vurdere hva som kunne vært best for den enkelte i forskjellige situasjoner. Noen trekker frem at nærmere kontakt med næringslivet kunne tjent skolen, eller å få produksjon inn i skolen, for å få på plass tilbud til dem som ikke passer til å sitte stille, høre og besvare skriftlig, som vi nevnte over. Det er flere som er inne på at rammene må utvides hvis skolen skal passe for flere elever. ”Alle skal gjennom de samme traktene, det er ikke alle som tjener på det”, sier en informant. Elever som ikke passer inn i de rammene skolen har muligheter til å tilpasse innenfor, forsøker de å finne andre løsninger for. Det kan være fra arbeidsavklaringspenger gjennom NAV, til elever som har behov for profesjonell psykiatrisk behandling. Vi har ikke sett på hvilke tilbud elever som slutter får, dette er heller ikke noe informantene våre har snakket om. Men de har tanker om at det er viktig for elevene å komme til skolen, fordi det å falle ut av skolen er å falle ut av et miljø hvor ”alle” er, og der jevnaldersosialiseringen foregår. En foreslo at for elever som har behov for det, kunne det legges tilrette for å ta utdannelsen på deltid. Det ble også nevnt at de som ikke passer inn kunne ha nytte av å teste ut ferdigheter i noe produksjonsliknende i skolen, samtidig som de kunne få litt lønn. En annen mente at skolen måtte ta i bruk næringslivet på en helt annen måte, så elever som hadde behov for det kunne ta store deler av opplæringen i en bedrift. Slik vi ser det, er det i mange tilfeller ikke mangel på gode ideer og forslag, men igjen at systemet står i veien for intensjonene.

6.12 Samfunn

Akkurat som hvert enkelt individs valg påvirker samfunnet som helhet, vil samfunnet virke inn på valgene individet tar. Dagens velferdssamfunn har ordninger som skal fange opp de som faller utenfor. Samfunnets holdninger og verdier vil påvirke hvordan disse godene skal deles ut. *Hvem fortjener hva* i et livsløpsperspektiv? Velferdssamfunnet er grunnlagt på likhetstanken, men kan det tenkes at dette sikkerhetsnettet kan være med på å opprettholde forskjellene? Kan rettigheter og velferdsgoder føre til at noen velger å la være å legge ned den innsatsen som kreves for å oppnå ønsket mål? En av informantene tenker at samfunnet påvirker dette, fordi det ofte tar for lang tid før en *ser* konsekvensene av valgene man tar, før man *må ta* konsekvensen av valget.

Hvordan skolesystemet er bygget opp; fag og læreplaner, styrer det som skjer i skolen. Det ser ut til at det kan være en utfordring å rekruttere elever til lærlingplasser med kunnskap nok til at bedrifter kan gjøre seg nytte av elevene, samtidig som det skal være mulig å kunne bygge videre med studiekompetanse, med de mulighetene det gir. Det krever stort fokus på både praktiske og teoretiske fag. Elever opplever at allmennfagene i liten grad er rettet inn mot yrket de sikter seg inn mot, og mye av undervisningen vil da kunne oppleves som uvesentlig og bortkastet. Motivasjonen til å møte opp på skolen, og især til denne undervisningen, vil kunne falle betraktelig. En informant uttrykker det slik:

Matematikken på restaurant- og matfag var mye knyttet opp mot mål, vekt, dobling, reduksjon og prosent. Det var linjeperspektiv på det. Det er helt borte. Nå er det lik matematikk enten du går på byggfag, restaurant- og matfag eller på media og kommunikasjon. Så den yrkesbiten er vekke fra fellesfagene, og det er veldig synd. For da får ikke elevene den linken mellom praksis og teori.

Dette er strukturer ved skolen som eleven ikke eller i liten grad kan påvirke. I mange tilfeller er det ikke elevens ønske om å komme ut i arbeidslivet ved å få seg en yrkesutdannelse det skorter på; dette kan være et eksempel på at skolen som system kan påvirke elevenes opplevelse av å gå en meningsfull vei. Reform -94 skulle sikre at alle fikk samme rettighet til utdannelse, allikevel, 18 år senere er en enige om at flere kunne fullført videregående skole enn de som gjør det per i dag. Vi vet at frafallstall er bekymringsfulle, det koster samfunnet milliarder dersom store deler av ungdomskullene faller ut av utdanningsløpet, og ikke fullfører en utdannelse. I dagens samfunn etterspørres papirer og fagbrev innenfor nær sagt alle bransjer, og muligheten for å få seg fast jobb uten formell kvalifikasjon er bort imot fraværende.

De (næringslivet) sier at det ikke er plass til så mange (ufaglærte) lengre som før. Jeg er ikke riktig sikker på det. Før kunne du kanskje gå ut å jobbe som 14-15-16-åring, når de sier at du ikke kan det nå lengre, er jeg ikke helt sikker på om det er riktig eller om det bare er at de ikke vil ha deg. Det er ikke det at de ikke kan gjøre en jobb. Men de kan kanskje ikke gjøre en jobb de kan leve av, sånn det ser ut i hvert fall. Også isteden for å tilrette legge i skole for at variasjonsmulighetene er store, så tilrettelegger vi for at alle skal gjøre det samme. Når de slår klasser sammen for å gi dem undervisning i større grupper, så har de jo tro på at alle lærer på samme måte, men sånn er det jo ikke. Så vi må nok løse mer opp på det enn vi har gjort.

Samfunnsmessige endringer har ført til at maskiner har erstattet mange av de tyngste jobbene vi hadde før. Skolen ønsker å tilpasse seg den utviklingen som skjer i samfunnet. Men samfunnet i dag kan betegnes som flyktig og foranderlig. Det skjer en utvikling hele tiden, og en vet ikke akkurat hva som etterspørres av kunnskap og ferdigheter i fremtiden. Nedlegging av arbeidsplasser og endring i teknologien kan føre til at en er redd for å velge feil. Samtidig som en har mange muligheter til å øke sin kapitalmengde og status ved å velge riktig. Tidligere var det kanskje mer tradisjon for å velge som faren sin, men med den endringen som har vært i samfunnet er ikke det lengre noe selvsagt (Heggen et al., 2003).

Det er i denne sammenhengen interessant å reflektere over hvordan makt blir utøvd, Foucault kaller dette makt som aktivitet. Han sier at makt sirkulerer i et konstant spill der ulike krefter og virkninger griper inn i hverandre. Styrkeforhold endrer seg, og det å være i en overlegen posisjon kan endre seg til en underlegen posisjon, og omvendt. Forandringer kan skje hvor som helst, og være et resultat av utilsiktet eller uoverskuelige forandringer, eller det kan være et resultat av bevisste handlinger.

Det er høyt prioritert fra styrende myndigheter å arbeide mot frafall i videregående skole. En ønsker å endre det til det bedre, men noen ganger kan gode intensjoner gi utilsiktede konsekvenser. En konsekvens av utdanningssamfunnet er endring i hvilke egenskaper som er verdifulle. Det er ikke mange tiår siden makt og status lå i det å være en skikkelig ”arbeidskar”, robust, kroppslig utholdende og sterk; å kunne løfte eller bære mye hadde en verdi i seg selv. Nettopp fordi mye av yrkeslivet besto i tungt kroppsarbeid, hadde styrke en nytteverdi som ble verdsatt i arbeidslivet. Det var status å kunne et fag, det å ta fagbrev hang svært høyt. I dagens samfunn er disse verdiene som ikke lenger verdsettes i samme grad, om enn noe. Der man før ville ha et overlegent utgangspunkt for å få jobb, vil en i dag være i en underlegen stilling. Dette er et eksempel på hvordan makt er i aktivitet, og at maktposisjoner snus om på, både ved hjelp av bevisst strategi, men også av samfunnsmessige endringer. Det er andre kvalifikasjoner en arbeidsgiver etterspør. Allikevel er det skrikende behov for fagarbeidere innenfor ulike yrker; industri og næringsliv etterspør kvalifiserte fagfolk i mange bransjer. Det er et paradoks.

Foucault mener at makt og kunnskap er uløselig knyttet sammen og forbundet til hverandre. Han mener det ikke er mulig å utøve makt uten kunnskap, og at kunnskap nødvendigvis vil fremkalle makt. Han beskriver en makt-viten-relasjon mellom mennesker, og spør hva disse relasjonene gjør med oss. Vi kan spørre oss om dette er noe en ungdom som velger å slutte på skolen eller som faller ut er et offer for. Vi verdsetter annen kunnskap enn før, den teoretiske,

og den som av ulike årsaker ikke knekker ”teorikoden” vil sakke akterut innenfor stadig flere felt. Praksisrelatert undervisning og opplæring kan synes å ha fått en ringere verdi. En sier: ”etter hver reform blir det mer teori, blant annet på yrkesrettet.” At skolen er blitt teoritung kan være med på å føre til at skolen ikke passer for alle. Der det før var mulig å komme igjennom med ingen eller et minimum av fellesfag, er nå blitt standardisert og teoretisert, opplever mange. Vi har skrevet tidligere om den historiske utviklingen hvor fagopplæringen har gått fra å være organisert på utsiden av skolesystemet, til å få en mer lik form som den studiespesialiserende opplæringen. Det ser ut til at mange av informantene mener at dette ikke bare har hatt positive konsekvenser for elevene, og kanskje spesielt ikke for de elevene som «sliter».

Alle våre informanter sier noe om det samme, at videregående skole etter dagens utforming ikke er for alle. ”Man skal sitte og høre på læreren, så skal du besvare spørsmål, skriftlig gjerne, og det er ikke alle gitt å lære på den måten!” sier en informant. ”Det handler bare om å lese og skrive, og høre og sitte stille. Det er direkte trist!” fortsetter han.

En annen sier:

(...) de må kunne få bevege seg, det er naturlig for mennesker å bevege seg, det er ikke naturlig for mennesker å sitte helt dønn stille. Skolene må være veldig fleksible og åpne (...) for det er noe med dette systemet som er helt kvelende. Og det er jo klart at elevmassen er og blir mer og mer komplisert. Alle går i videregående og verden er mer komplisert(...) man har forskjellige forutsetninger og blir putt sammen i store grupper og skal ta i mot det samme. Jeg tror at en del lærer best gjennom praksis, gjennom å gjøre, det er ikke naturlig å sitte og ta i mot hele tiden.

Å sette spørsmålstegn ved om vi går i riktig retning kan være legitimt. En av informantene forteller også at hun ser en utvikling på hvordan ungdommene har det utenom skolen. Hun forteller:

Verden er ikke blitt noe enklere utenom skolen. Det er ikke mindre stoff enn det var før, slettes ikke. Det er ikke mindre uro i familier, tvert imot. Mer brudd og unger som blir utsatt for traumer. (...) det er også stort sprik i hvilken bakgrunn elevene har noen kommer fra helt andre kulturer i forhold til skolesystem og forretninger og har ofte med seg en helt annen bagasje som ikke er så enkel. (...) de er så store fysisk de ungdommene, men små barn på mange måter inni. Det er et system som ikke passer for alle, og jeg tror ikke man vil finne noe som passer for alle.

Det er samfunnsmessige utfordringer som preger elevens liv og skolehverdag. Det vil ha avgjørende betydning, som vi har skrevet tidligere om å se den enkelte elev og møte han der han er. Ved å være bevisst på den makten som ligger i å besitte kunnskap og å være en del av forvaltningen, vil en også bli en forvalter av makt. Ved å åpne for et bredere normalitetsperspektiv og anerkjenne andres verdier kan en åpne for at makten kan bli mer utjevne. Elever som opplever ikke å kunne influere over eget skoleliv og egen fremtid, kan slutte på skolen for å ta makten tilbake over eget liv. Da vil systemets arbeidere bli underlegen i maktforholdet. Det var flere informanter sier noe om dette: "(...) jeg er avhengig av at de vil ta imot hjelpen." En annen sa at de var avhengig av å selge grunnkompetanse inn som et godt alternativ. Om elevene ikke ønsker å ta i mot hjelpen som tilbys, kan det være hjelperne som opplever maktesløshet.

6.13 Forventninger og språkets betydning

Språket kan også påvirke frafallet i videregående skole. Språket kan spre ideer og fortolkninger ut i samfunnet. For eksempel nyheter og forskningsrapporter kan presentere sitt syn som "et nøytralt syn", men allikevel kan det være relatert til dominerende klasser og makt. For eksempel når en snakker om kjennetegn på frafallselever, nevnes sosiale bakgrunnsvariabler. Her blir det nevnt blant annet barn av skilte, barn av foreldre med lav/ingen utdanning og barn fra depriverte hjem. Dette kan virke selvpoppfyllende ved at en venter at disse barna kan få problemer, en kan da se etter det som bekrefter vanskene. Istedenfor kan en ved å legge vekt på å hjelpe eleven med å øke eller utnytte den kapitalen som den sitter inne med, hjelpe eleven til å utnytte sine evner og muligheter. Om vanskene forklares ut fra elevens egenskaper, vil eleven se seg selv på samme måten. Derfor bør en åpne perspektivet og se etter årsaker som kan dreie seg om samspill, miljø eller system, for å unngå nettopp dette. Det kommer frem i materialet vårt at elever blir forventet å skulle lære på samme måte, klasser blir slått i sammen og det blir mindre tid til den enkelte. En trekker frem at han ikke sikker på at det er mer problematferd i dag, men det kanskje blir mer forventet at elevene skal sitte stille og høre. Det blir også trukket frem i NOU 2009 18, at en del barn og unge viser atferd som ikke er i samsvar med de normer og forventninger skolen har. Dette viser også teori vi har skrevet om i kapitlet "Ungdom". Hvilket rom er det for annerledeshet innefor disse normene og forventningene, og hva skjer om en er på utsiden av samfunnets rådende normalitetsbegrep? Hva kan skolen tilby "annerledesheten"?

6.14 Ting trædd ned over hodet

Videregående skole har vært igjennom store reformer de siste tiårene, og det er ikke bare av det gode, skal vi tro informantene. De som uttrykker seg om det, gir klare signaler om at det skjer for fort, og uten at tilstrekkelig ressurser følger med tiltakene som settes i verk. De opplever også at tiden til å følge opp blir for knapp. En informant sier at de for hvert år får mindre penger, og opplever det som en stor utfordring: ”Da får vi ikke til det vi ønsker å få til med elevene våre”.

Vanligvis er det sånn at vi får på en måte trædd ting nedover hodene på oss, så er det opp til skolen å få det til. De reduserer stadig, mindre penger hele veien, og krava blir større. Skolen får mer og mer ansvar, og pengene blir mindre. Dette kan føre til lavere motivasjon også blant de som jobber i skolen, som opplever frustrasjon over å komme til kort i forhold til krav som stilles til skolen.

En av informantene opplever å ha nok ressurser til å sette i gang de tiltakene de ser som nødvendige. Informanten sier at: ”vi har mobile innsatsmidler, jeg disponerer relativt mye penger som kan settes i verk straks.”

En informant sier at det i kjølevannet av satsingen har dukket opp flere spennende prosjekter på fylkesnivå, blant annet i matematikk, mens flere andre nevner andre eksempler på det samme.

Dette viser at det er ulikt hvordan skolene opplever ressurstildelingen. Kan dette henge sammen med endringstrøtthet blant lærerne (Dale & Wærness, 2003)? Da kan det være lett å skylde på manglende ressurser. Eller kan det være som Damsgaard skriver, at det er umulig å ”suge og blåse” på en gang? Det bør være samsvar mellom krav og forventninger til skolen og ressurser som tildeles. Samtidig bør skolen ikke bruke ressursknapphet som en sovepute, eller unnskyldning, en være nytenkende og kreativ innenfor de rammene en har.

7 Hva kan gjøres?

Det kan synes som arbeidet for å få flere av dagens ungdommer igjennom videregående skole er fånyttet, all den tid mange av faktorene er utenfor skolens mandat å kunne gripe inn i; det handler om sosial kapital, boforhold og foreldres utdanningsnivå, blant annet. Men man kanskje stille spørsmål om det er vansker som også skapes av skolen? Det vil kunne ramme de svakeste elevene i dobbel grad; de kommer kanskje inn i skolesystemet med dårligere forutsetninger enn gjennomsnittet; her opplever de kanskje å komme til kort igjen og igjen, og sånn sett få bekreftet de ulikhetene vi liker å tenke at skolen skal utjevne. Det viser seg at skolen ikke utjevner, men tvert imot i stor grad reproducerer de ulikheter vi finner i samfunnet for øvrig (Hernes, 1974, Markussen et al., 2008).

Så: hva kan gjøres? Kan vi gjøre noe?

Flere nevner ungdomsskolen som ”esset” i forhold til å begynne arbeidet mot frafall i videregående skole. Hernes tar i sin rapport utgangspunkt i at dette arbeidet begynner enda mye før de unge begynner der. Det synes som om de fleste, både informanter og forskere på temaet kan enes om at frafallet i videregående skole ikke kan stanses eller forebygges ved å ta tak i den videregående opplæringen alene. Dette er noe flere av informantene våre kommer inn på og tilbake til, men også forskning vi bygger på støtter opp om dette. Flere av faktorene som har stor, og endatil størst betydning for om man lykkes i videregående, ligger i resultater fra grunnskolen. Og disse resultatene er blant annet et resultat av hvilke lærere man har vært influert av. Elevene som møter til videregående opplæring, er svært ulikt utrustet. Det er ikke bare medfødte egenskaper som ligger til grunn for det, det skyldes også at disse ungdommene i stor grad

(...) har fått ulik påvirkning, stimulans eller tilpasning av opplæringen både fra hjem og skole, i forhold til å legge et grunnlag som er godt nok for å kunne fullføre videregående. Disse forutsetningene, slik samfunnet og grunnskolen måler dem, kommer til uttrykk gjennom karakterene (Markussen et al., 2008, s. 29).

På bakgrunn av det som er skrevet tidligere i oppgaven, synes en del tiltak relevante. Noen av dem vil vi komme inn på her, samtidig som vi stiller oss kritiske til at noen av forslagene virker lite gjennomtenkte, eller for lite konkrete. Vi er også klar over at en del av forslagene til forbedringer kommer fra Hernes, som også var reform ’94s ”far”. Vi har imidlertid også knyttet annen forskning inn i teksten, for å få et helere bilde.

7.1 Hva kan gjøres i barnehagen?

Språk, språkforståelse og - mestring er en viktig faktor for å lykkes i skolen. Tall viser at ikke-vestlige innvandrere og deres etterkommere kommer dårligst ut, med høyest andel ikke bestått eller sluttet, samt med lavest andel studie- eller yrkeskompetanse (Markussen et al, 2008).

Et av tiltakene kan være å tilby alle barn, og først og fremst alle barn av fremmedspråklige foreldre, gratis kjernetid i barnehagen. De gruppene som i følge undersøkelser i minst grad benytter barnehagen i dag, er i mange tilfeller faglig sett de som har størst behov for den pedagogiske støtteordningen barnehagen representerer. Gratis kjernetid vil i større grad sikre at alle barn i noen grad benytter dette tilbudet.

Det er i dag mangel på førskolelærere, så dersom barnehagen skal benyttes av enda flere enn i dag, bør førskoleutdanning trappes opp. Dette for å sikre at den faglige kompetansen og kvaliteten i barnehagen ivaretas og sikres.

Norskopplæring og stimulans av språk er en viktig del av det å gå i barnehage. En undersøkelse utført av Folkehelseinstituttet viser at barn som går i barnehage har bedre utviklet språkferdigheter enn barn som blir passet hjemme, av dagmamma eller er i barnepark (Folkehelseinstituttet, 2011).

Det er helt avgjørende at barn av fremmedspråklige foreldre kommer inn i barnehagen og andre fora der norsk er et dominerende kommunikasjonsmedium. Den viktigste naturlige språkutviklingen er den som skjer før eleven begynner på skolen, og det å beherske det norske språket er noe av suksessfaktoren for å lykkes i det norske skolesystemet. Ellers vil man gjennom å observere barnet fra tidlig alder kunne avdekke behov for andre hjelpetjenester, og på den måten intervenere tidlig (Hernes, 2010).

7.2 Hva kan gjøres i grunnskolen?

”Utdanningslinja” (Solhjell, 2009) viser til at når det gjelder frafall, så betyr svake faglige ferdigheter fra skolen mest. Mangler man grunnleggende ferdigheter i fag som norsk, matematikk eller naturfag, eller basisferdigheter i det norske språket, vil man komme til kort hele veien (Hernes, 2010). Også i studien Bortvalg og kompetanse (Markussen et al, 2008) har man identifisert det forholdet som har sterkest effekt på gjennomføring av videregående skole; nemlig ungdommens karakterer fra grunnskolen.

Oppfølging av den enkelte elev er vesentlig, og kartlegging av hvilket nivå akkurat denne eleven holder, faglig sett, og hva som må gjøres for å ajourføre eleven i forhold til konkrete mål i læreplanen er svært viktig. Flere steder i landet har man igangsatt kartlegging av faglig nivå på systematisk vis, for på denne måten å følge elevene opp individuelt i forhold til deres behov for tilrettelegging.

Nettopp denne systematiske oppfølgingen kunne overføres til lærerne på grunnskolen. Det kunne legges retningsgivende prinsipper for lærernes arbeid, der den enkelte lærer kunne forholdt seg til konkrete ”punkter”. Hernes (2010) har listen klar:

- avdekke av språkproblemer
- inkludere foreldre som ikke er fortrolig med det norske skolesystemet for å presentere krav og forventninger
- bringe elever som har vært syke eller borte å jour faglig
- følge opp elever som uteblir fra skolen
- utarbeide skriftlige materiale for fremmedspråklige elever
- tilby leksehjelp til spesielt de barna som av ulike grunner får lite bistand til dette på hjemmebane
- rette særlig innsats mot elever som har ”hullfag”, slik at de kan hente seg inn igjen
- tilby hospitering ved de ulike linjene før innsøking til videregående skole, for å få et inntrykk av hva de ulike linjene inneholder

Man kan spørre om det er nok fokus på det pedagogiske arbeidet i skolen, og ikke bare på fag og faglighet. I tillegg til denne ”smørbrøddlisten” kan det være av interesse å ”sette læreren under lupen” (Hernes, 2010).

Når vi i tillegg vet hva læreren som enkeltfaktor betyr for suksess eller fallitt for en enkeltelev, kan man spørre om lærere som gruppe er bevisste sitt ansvar, sin makt og sin påvirkningsmulighet. Vi har også tidligere i oppgaven nevnt på lærermobbing, altså lærere som mobber enkeltelever. Lærerstanden som gruppe gjør en viktig jobb, men vi tenker at det kan være nyttig også å ansvarliggjøre lærere mer i frafallsdebatten. Er de beredte, kvalifiserte og kompetente nok i forhold til de utfordringene de møter og kommer til å møte i fremtiden

fordi alle har rett til utdanning, og kjenner de til disse faktorene vi har kommet inn på her? Frafallstallene kan også være en del av deres ansvar.

7.3 Hva kan gjøres i forbindelse med overgangen mellom grunnskolen og videregående skole?

Erfaringsmessig er overganger i den videregående skole, og mellom ungdomsskole og videregående skole kritiske faser for ungdom. Dette kan være at eleven ikke møter opp første skoledag på videregående, eller at de ikke kommer tilbake etter vinterferien (Hernes, 2010). Forskning viser at hver fjerde som faller ut av skolen faller ut i løpet av det første året. Også mellom andre og tredje skoleår slutter en av fire elever (av den prosenten som faller ut i løpet av videregående skole) (Markussen et al., 2008). Det vil da være av stor betydning at man har fokus nettopp på disse overgangene man på forhånd vet kan være utfordrende, og lage systemer for oppfølging, for å forhindre at elevene, spesielt de som fra før er i risikogruppen for å falle ut av skolen, blir overlatt til seg selv i disse fasene.

Som tidligere nevnt, er det flere faktorer rundt eleven som kan fortelle noe om risiko for frafall i videregående skole, allerede i ungdomsskolen. Et bedre system for flyt av informasjon mellom de ulike skolesystemene, slik at lærerne i videregående er bedre informert om de vanskene ulike elever kan ha *før* skoleåret starter, vil kunne være med på å redusere frafallet. Da kan man tidlig sette inn tiltak for å beholde eleven i skolesystemet.

Elever som etter grunnskolen mangler faglige forutsetninger for å mestre overgangen, vil i mange tilfeller slutte skolen i løpet av første året. Dersom disse elevene får tilbud om å komme à jour ved for eksempel sommerskole eller andre tilsvarende tiltak, vil overgangen faglig sett kunne bli mer friksjonsfri, og eleven vil ha større mulighet til å delta på det faglige nivået, og oppleve mestring ved det.

Yrkesfaglige skoler kan tilby introduksjonskurs, slik at elevene kan få se de praktiske sidene ved det yrket de sikter seg mot, slik at forventningene til yrket, og skoleutdannelsen forut kan være realistiske, da unngår man den forventningsbristen mange unge beskriver (Hernes, 2010, Dale & Wærness, 2003).

Fremmedspråklige som vil ta videregående opplæring, må få tilbud om å lære så mye norsk før de starter i videregående skole at de kan tilegne seg fagene på det nivået som følges i den ordinære undervisningen, for eksempel ved sommerkurs (Hernes, 2010).

Feilvalg, eller at man ikke har kommet inn på den linjen man hadde som førstevalg, men kanskje må ta til takke med tredje eller fjerdevalg, er faktorer som ligger til grunn når elever velger å slutte i videregående skole. Mange elever gir uttrykk for dårlig motivasjon, og på yrkesfag er det på enkelte skoler hele klasser som består av denne elevgruppen. Et tiltak for å redusere frafall som bunner i denne problemstillingen kan være å tilpasse tilbudene, slik at flest mulig kommer inn på førstevalget sitt for vg1 (Hernes, 2010). Dette igjen kan problematiseres, i alle fall når det gjelder yrkesfaglige studieretninger. Her vil jo også næringslivets tilbud/etterspørsel være av interesse. Man kan jo spørre seg hva gevinsten er dersom man utdanner yrkesfaglige i stor stil uten at det finnes jobber i andre enden av skole- og læretiden. Da vil det å komme inn på førstevalg være av sekundær interesse.

7.4 Hva kan gjøres i videregående skole?

Som nevnt i forrige punkt, er det avgjørende at faglige kvalifikasjoner, eller mangel på disse, blir avdekket så tidlig som mulig, for å kunne sette i gang tiltak tilpasset eleven. Innføring av diagnostiske prøver ved starten av videregående opplæring vil gi mange svar på nettopp dette. Men for å ha verdi i arbeidet mot frafall, måtte det bli etterfulgt av intensivkurs, lørdagsskoler eller annet for å få kunnskapen eller ferdigheten på plass.

Ved å styrke rådgivningstjenesten ved den enkelte videregående skole, slik at flere blant annet blir oppmerksomme på alternative utdanningsløp, kan man hjelpe elevene, kanskje allerede tidlig i skoleåret, til å bytte over til en linje eleven heller kunne tenke seg å gå på, og på den måten forhindre at eleven faller ut på grunn av feilvalg.

Mange elever oppgir at de opplever at programfagene på de yrkesfaglige linjene er for lite rettet inn mot yrket de skal utdanne seg til. Yrkesretting av teorien i større grad på de yrkesfaglige linjene kan føre til at eleven tidligere i utdanningsløpet får nærkontakt med yrket, og faget vil oppleves mer relevant i forhold til det eleven i utgangspunktet ønsket å lære noe om. Lærerne må trenes opp til yrkesrettet undervisning, det vil i praksis si at lærerne i fellesfag må inn i verkstedet heller enn at elevene må inn i klasserommet, i følge Hernes.

Hernes forslår også at den personlige kontakten og oppfølgingen av elevene, ved fravær eller andre problemer, bygges ut. Kontaktlærerens arbeidsoppgave, rolle og ansvar bør defineres enda tydeligere, og han mener at andre må ta seg av de oppgaver som ikke faller inn under kontaktlærerens ansvarsområde.

Foreldre er i de aller fleste tilfeller en ressurs det er godt å ha med på laget for å få den unge gjennom skolesystemet. I dag er skole-hjem-samarbeidet vektlagt også på videregående nivå, men når eleven fyller atten år og dermed er definert som myndig, faller foreldrenes rett til informasjon, bort. Foreldre til unge som bor hjemme under videregående opplæring burde i følge Hernes, beholde de samme rettigheter til å informeres som unge under myndighetsalder

Fraværsregler bør endres til det de var før høsten 2009. Dette for å forhindre at eleven går glipp av mye undervisning, og på den måten bli hengende etter faglig sett (Hernes, 2010).

8 Konklusjon

8.1 Hva kjennetegner frafallseleven slik elevtjenesten ser det?

Elevtjenesten ser mye av de samme kjennetegnene som annen forskning og litteratur viser. Blant annet rapportene Bortvalg og kompetanse og Gull av gråstein viser at reproduksjon av sosial ulikhet fremdeles foregår i skolen, til tross for at det motsatte er intensjonen. Frafall handler om individuelle elever med individuelle behov. Det kommer frem et mangfoldig bilde med store individuelle variasjoner, hvor det er mange med vanskeligheter som klarer seg, og andre elever som ikke kan plasseres i disse kategoriene, kan falle ut. Samtidig er det grupper som faller ut av skolen, som det allerede tidlig i barneskolen kan avdekkes risikofaktorer for frafall i videregående skole ved.

Våre informanter er tydelige på at slik skolen er i dag, er den ikke for alle. Det trekkes frem noen grupper som ikke skolen er tilpasset for, elever med kriminell bakgrunn og elever som ruser seg. Andre grupper uttrykkes ikke så eksplisitt, men informantene forteller at skolen kan ha vanskeligheter med å hjelpe elever med psykiske lidelser og elever med psykososiale vansker.

Også forhold ved hjemmet, den sosiale arven, blir trukket frem som en årsak til at elever ikke er motiverte for utdanning og jobb. Selvoppfatningen som elever tar med seg fra hjemmet og tidligere skoleerfaringer vil påvirke deres tro på hva de kan få til og dermed også motivasjon for læring.

8.2 Hvilke faktorer i skolen medvirker til at noen faller ut, slik elevtjenesten ser det?

Informanter forteller om flere faktorer ved skolen som kan påvirke frafallet. Det er alt fra innholdet i skolen, læreplaner, via læreren, til tradisjoner og syn på ulike elevgrupper. Skolen har begrensede virkemidler til å hjelpe elever med særlig store behov, spesielt dersom disse behovene ikke dreier seg om fagvansker og skolerelaterte utfordringer. Det kan føre til at en opplever å mislykkes, noe som kan føre til tap av motivasjon. Dermed kan disse elevene oppleves lite attraktive og kanskje ekstra krevende elever for lærere og andre ansatte i skolen.

Innholdet i skolen er en annen faktor som kan medvirke til frafall. I skolen blir en ofte belønnet ved å sitte stille og høre og besvare skriftlig. Den tradisjonelle rollen gutter hadde, hvor en ble belønnet etter fysisk styrke og innsats har endret seg. Videre trekkes det frem at det er elever som er mer attraktive for skolen enn andre. Det kan føre til marginalisering av elever som ikke har de egenskapene skolen ønsker. For elever som ikke føler seg ønsket og som opplever å ikke mestre, kan det å slutte være en måte å overleve på, en ønsker ikke å møte sin egen tilkortkommenhet hver dag. Den selvoppfatningen eleven har, vil påvirke motivasjonen til å fortsette skolegangen, også dersom en tror en ikke vil klare det.

Nesten alle informantene våre kommer inn på utfordringer ved at den videregående skole er blitt teoretisert etter reform -94. Differansen mellom det eleven ønsker å lære, særlig ved yrkesrettede linjer, og det teoretiske innholdet de møter, kan i mange tilfeller føre til at en skolelei ungdom opplever frustrasjon over å ikke holde på med noe meningsfylt, i tråd med den utdannelsen de ønsker å ta.

Læreplanene er overordnede dokumenter som både lærere og skolen må forholde seg til. Dette kan begrense lærerens mulighet til å knytte programfagene opp mot praksis, fordi læreplanene ikke er laget for å kunne tilpasses de ulike linjene på yrkesfag.

Skolen skal fordele sine ressurser og kan tilby tilpasning innenfor sine rammer og med de virkemidler som finnes der. Det blir foretatt en vurdering av "hvem som kan få hva" av ressurser. Vi ser at her ligger det mulighet for misbruk av makt, og at noen grupper aldri vil klare å forbedre sine muligheter i skolen fordi det ikke er like muligheter for alle, ved for eksempel at unge fra fattigdomsfamilier har dårligere utgangspunkt enn elever fra akademiske familier. Det er også mulighet for misbruk av makt ved at det er så personavhengig; læreren som elevene møter har stor makt for eksempel i forhold til å ta tak i ting, for at eleven skal få best mulig tilrettelegging. Hvordan læreren ser på eleven har stor betydning, og spesielt elever med utfordrende atferd. Om en interessert i å finne sterke sider og ressurser hos eleven, eller om en kun ser en brysom elev som ikke er motivert for læring, og dermed ikke passer inn i skolen. Elevtjenesten ser utviklingspotensiale i skolesystemet til å ivareta frafallsutsatte elever på en bedre måte.

8.3 Hvilke faktorer mener elevtjenesten kan hindre frafall i skolen?

Tilpasset opplæring ser ut til å være en faktor som kan utgjøre en forskjell i arbeidet mot frafall i videregående skole. Personavhengigheten kommer også frem i forhold til de ulike tjenestene som finnes i og rundt skolen. Relasjonsbygging er avgjørende for at man skal få den tilliten man trenger for å hjelpe eleven. Der dette fungerer, vil elevtjenesten være en viktig faktor for å forebygge frafall. I følge informantene er det i de fleste tilfeller læreren, enten faglærer eller kontaktlærer som henviser eleven til helsesøster og ansatte i pp-tjenesten. Da er det bekymring for eleven som kan ligge til grunn, enten på grunn av høyt fravær, men også fordi eleven ser ut til å være trist og lei seg, eller har faglige utfordringer. Kanskje karakterene er dalende, eller det kan være andre ting. At dette samarbeidet fungerer, og der det er lærere som arbeider bevisst i forhold til dette, kan dette forhindre noen elever i å falle ut av skolen.

Godt samarbeid mellom støttesystemene rundt eleven, mente informanter at var viktig i forhold til frafall. Informanter mente også at det bør gis muligheter til å legge opp undervisningen litt annerledes enn normalt, som for eksempel å studere deltid eller ta større del av opplæringen i bedrift.

Samarbeid med hjemmet sees også på som en suksessfaktor for om eleven faller fra eller ikke. Verdiene og holdningene vi tar med oss fra hjemmefra kan påvirke mer enn vi kanskje er klar over.

Det blir også ønsket flere miljøterapeuter eller miljøarbeidere i skolen. Dette for at elever skal ha voksne å snakke med uten det formelle lærermandatet, nødvendigvis, som kan være uformelle "lavterskel" samtalepartnere for elevene.

8.4 Hva gjør elevtjenesten for å minske frafall?

Elevtjenesten kan bidra og bidrar i skolens arbeid mot frafall. De fleste har et reflektert forhold til hvordan de best kan jobbe mot frafall i jobben sin. For det første er de avhengige av å nå ut til målgruppen med tjenestene sine. De fleste blir kontaktet av lærer eller foreldre; de som først opplever at eleven strever. Videre kan elevtjenesten bidra med karriereveiledning. Spesielt er dette rådgivere som ofte har videreutdanning i innenfor dette

feltet. Dette har vist seg å være effektivt mot frafall som følge av feilvalg.

Veiledning og oppbakking av lærere er også et viktig område hvor elevtjenesten kan bidra til at flere elever blir i skolen. I flere tilfeller forteller informantene om at det er nyttig å drøfte de ulike sakene med læreren, som tross alt står eleven nærmest. På den måten kan en komme frem til gode faglige løsninger. I noen tilfeller trenger lærerne rådgivning i forhold til hva de skal gjøre, andre ganger trenger de støtte og bekreftelse på det de allerede gjør av tiltak.

Det kommer også frem at det er helt avgjørende å sette inn tiltak raskt. Om en blir gående og avvente, forsvinner eleven gjerne ut av skolesystemet. Dette er informanter i elevtjenesten sin erfaring.

8.5 Hva mener elevtjenesten skolen generelt kan gjøre for å minske frafall

Informantene i denne undersøkelsen mente at skolen gjør mye bra og at det er bra, men de savnet mer systematisk jobbing. Automatikk og systematikk i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole mente de også var et område som kunne "redde" flere elever.

Noen beskriver skolens opplevelse av utviklingen i videregående, i forhold til nasjonale direktiver og planer. De forteller om at skolen opplever å få ting trødd nedover hodet. Utviklingen i samfunnet, der den ene reformen avløser den andre, har ført til større krav til skolen, samtidig som de økonomiske rammene kan oppleves som relativt beskjedene av dem som jobber i videregående skole.

Til slutt vil vi ta frem at skolen slik den er i dag, ikke passer for alle. Det er en gjennomgangstone fra de fleste informantene. Noen hadde meninger om hvordan skolen kunne endre dette, mens andre så på det som en normal utsiling; den er ikke for alle, rett og slett.

Referanser og litteraturliste

- Aakvaag, G. C (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Befring, E. og Tangen, R. (red), (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske samlaget
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok
- Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (red.) (2010). *Klassebilder*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L, (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Dale, E. L og Wærness, J. I (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller*. Oslo: Cappelen Forlag as
- Damsgaard, H. L. og Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier*. Oslo: Unipub
- Eide, K. (2005). *Tvetydige barn: om barnemigranter i et historisk komparativt perspektiv*. Dr polit. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Elvsås, E. (2011). Utbrent som 18-åring. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/jobb/article4111028.ece>
- Falck, T og Nyhus O.H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Hentet fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Frafall%20og%20arbeidsmarkedstilknytning_SØF.pdf

Folkehelseinstituttet (2011). *Rapport 2011:5 Barnepass fram til 18 måneder. Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder, språklige ferdigheter og psykisk fungering ved 5 år.*

Hentet fra:

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5583&MainArea_5661=5583:0:15,1134:1:0:0:::0:0&MainLeft_5583=5603:91711::1:5585:5:::0:0

Glenna, H. (2009). *Færre elever slutter i videregående skole.* Hentet 2.6.2010 fra

<http://www.telemark.no>

Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter.* Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget

Gudmund Hernes (u.å.). *I Wikipedia.* Hentet 11.10.11 fra

http://no.wikipedia.org/wiki/Gudmund_Hernes

Habitus (u.å.). *I Wikipedia.* Hentet 20.03.2012 fra:

[http://no.wikipedia.org/wiki/Habitus_\(sosiologi\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Habitus_(sosiologi))

Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *De andre: ungdom, risikosoner og marginalisering.* Bergen: Fagbokforlaget

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.* (Fafø-rapport 2010:03)

Hernes, G. (1974). *Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skole.,* Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Krange, O. og Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening.* Oslo: Cappelen akademiske forlag

Kunnskapsdepartementet (2010). *Fakta om frafall.* Hentet 30.05.10 fra

<http://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/tema/frafall-i-videregaende-opplaering/>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 3.6.2010 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> LOV-1998-07-17-61)

Kvalem, I. L og Wichstrøm, L. (red), (2007). *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Manger, T., Lillejord S., Nordahl, T., Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Markussen, E. (2011). Frafall i videregående skole- i Norge og i andre land. *Bedre skole* Nr.1

Markussen E. (red), (2009). *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., Sandberg, S. (2008). *Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. (NIFU step nr.13)

Nilsson, Roddy (2009). *Michael Foucault – en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag

Nordahl, T., Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: fagbokforlaget.

NOU 2009 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 30.05.10 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html>

Opplæringsloven (1998) (LOV 1998-07-17 nr 61). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 20.03.2012 fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

Opplæringsloven (2003) (FOR 2003 04-05-450). *Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Hentet 20.03.2012 fra: <http://www.lovdatab.no/for/sf/ho/xo-20030403-0450.html>

Opplæringsloven (2006) (FOR-2006-06-23-724). *Forskrift til opplæringsloven*, Hentet 20.03.2012 fra: <http://lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-019.html#4-26>

- Overland, T., (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Prieur A. og Sestoft C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduksjon*. Gylling: Narayana Press
- Sandberg, N. og Høst, H. (2009). Videregående opplærings historie. I: Markussen E. (red). *Videregående opplæring for nesten alle*. (s. 27-51). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Sandberg, S. og Pedersen, W. (2006). *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solhjell, B. V (2009). *Utdanningslinja: Kamp mot frafall er jobb nr. 1*. (Pressemelding 12.6.2009. Nr.31-09) Hentet 30.05.10 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressecenter/pressemeldinger/2009/utdanningslinja-kamp-mot-frafall-er-jobb.html?id=566373>
- Statistisk sentralbyrå (2010). Hentet 1.april 2011 (<http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2010-07-01-04.html>)
- St. meld. Nr. 30 (2003-2004) (2004). *Kultur for læring*. Hentet 20.03.2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3.html?id=404445>
- St. meld. nr.44 (2008-2009) (2009). *Utdanningslinja*. Hentet 20.03.2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html>
- Tangen, R. (2001). Skolelivskvalitet og elevkår- elevers egne erfaringer i møte med videregående skole. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*, (s.457-478). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Telemark fylkeskommune (u.å.). *Hjemmeside Skien videregående skole*. Hentet 30.05.10 fra <http://www.telemark.no/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (u.å.), *Veileder til programfag tilvalg*. Hentet 15/2-11 fra http://www.nhoun.no/getfile.php/Filer/Veileder_programfagtilvalg.pdf

Wilken L., (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Wormnes, O. mfl. (1996). *Vitenskap- enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Øia, T. (red) og Strandbu, Å. (2007). *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Østtveit, K. (2011). Mener anti-mobbekampanjer bør rettes mot lærere. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4229031.ece>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1 Illustrasjon av elevenes læringsmiljø

Tabell 1 Frafallstall

Vedlegg

Svar på søknad til NSD

vedlegg 1

Intervjuguiden

vedlegg 2

Samtykkeerklæring

vedlegg 3

Invitasjon til aktuelle informanter

vedlegg 4

Informasjonsskriv til informanter

vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

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

Vår dato: 08.10.2010

Vår ref: 25132 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25132	<i>Frafall i videregående skole - slik elevtjenesten ser det</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Larsen Damsgaard</i>
Student	<i>Marit Tangen</i>

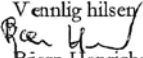
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meddeskjemaet, 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, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Tangen, Bjørkegata 1, 3950 BREVIK

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



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25132

Prosjektet er meldepliktig fordi lydopptak av intervjuer skal behandles på pc. De øvrige opplysningene som skal samles inn er i utgangspunktet anonyme.

Prosjektet er et samarbeid med studenten Hanna Andrèsen.

Utvalget er ni personer som arbeider i elevtjenesten. Førstegangskontakt opprettes i samarbeid med leder for elevtjenesten.

Det skal gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra utvalget. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt, og følgende må inkluderes eller presiseres:

- Navn og kontaktinformasjon til veileder
- At det er frivillig å delta og at deltakerne kan trekke seg når som helst uten å begrunne det
- Tidspunkt for prosjektslutt
- Tidspunkt for sletting av lydopptak

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes taushetsbelagte opplysninger.

Prosjektslutt er angitt til 1. august 2011. Lydopptakene skal i henhold til prosjektmeldingen slettes innen prosjektslutt.

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema 1: Elevtjenesten

- Hva er ditt kjerneområde i jobben?
- Elevtjenestens utvikling: hvor lenge har elevtjenesten vært organisert på denne måten, og hvordan var det tidligere?
- Hvilket formål har e.t., og hvilke styrende dokumenter forholder finnes?
- Kan du fortelle om din funksjon i elevtjenesten?
- Hvordan synliggjøres deres tjenester for brukergruppen?
- Hvilke andre faggrupper kunne evt. vært representert i e.t. slik du ser det?

Tema 2: Systemet i forhold til skolen (andre samarbeidende systemer)

- Hva er frafallsprosenten på deres skole?
- Hva er det i skolen som kan føre til at elever faller ut eller velger å slutte?
- Hva gjøres i skolen for å forebygge frafall?
- Hvem samarbeider elevtjenesten med i dette arbeidet?
- Hvordan foregår dette i praksis? (konkrete eksempler)
- Hvilken beslutningsmyndighet har elevtjenesten, hvilken forpliktelse følger med deres tiltak?
- Er det noe du tenker hindrer deg i å gjøre det du tenker som hensiktsmessig for å forebygge frafall? (Konkrete eksempler)

Tema 3: Eleven

- Hvilke grunner er det til at elever tar kontakt?

- Hvorfor henviser lærer elever til dere?
- Opplever du at dere kommer i tilstrekkelig kontakt med de elevene som dere kan hjelp med tanke på å forebygge frafall. Evt. Hvorfor ikke?
- Uttrykker elever tanker om (nær eller lang) fremtiden. (Eksempler)

Tema 4: Tiltak- arbeidsmetoder til å forebygge frafall

- Hvilke fremgangsmåte bruker du ("prosedyrer")?
- Hvilke arbeidsmetoder bruker du (verktøy")?
- Hvilke tiltak iverksettes?
- Hvordan følges evt. tiltak opp og av hvem?
- Hvordan blir det evaluert og av hvem?
- Hva kan forbedres for at flere elever blir i skolen slik du ser det? (Både elevtjenesten og skolen generelt)

Tema 5: Resultat- tanker fremover

- Resultat av arbeidet som gjøres, hvordan måles evt. suksess?
- Fortelle konkret suksesshistorie
- Hva synes du at dere får bra til, i arbeidet mot frafall?
- Er det noe du ønsker kunne fungert bedre, ønsker/trenger mer kunnskap om?
- Hypotetisk spørsmål: hvordan hadde frafallet vært uten elevtjenestens arbeid?
- Hvor realistisk er det at alle fullfører? (Begrunne svaret)
- Hvordan tenker du virkeligheten er i forhold til det bildet som kommer frem i media?
- På hvilken måte merker dere i e.t. regjeringens satsing mot frafall i vgs. den siste tiden?

Samtykkeerklæring

Skien, den.....

Undertegnende "navn" gir sitt samtykke til å være med i intervjuundersøkelsen i forbindelse med mastergradsarbeidet til Hanna Andresen og Marit Tangen. Jeg er gjort kjent med retten til å la være å svare på spørsmål underveis i intervjuet, samt muligheten til når som helst å trekke meg fra intervjuet, uten å måtte begrunne hvorfor.

Jeg er også informert om hvordan opplysningen jeg gir skal oppbevares og brukes, og er kjent med at intervjuet i sin helhet tas opp på lydfil.

Underskrift:.....

Kjære representant fra elevtjenesten

Vi er to studenter ved høgskolen i Telemark som er i gang med en masteroppgave om frafall i videregående skole.

Temaet er satt på den politiske dagsorden og regjeringen har erklært storsatsing mot frafall i videregående skole. Det finnes mye forskning på tematikken. Vi vet mye om hvem disse elevene er, men lite om hvilke erfaringene elevtjenesten har i arbeidet mot frafall. Fordi elevtjenesten er en hjelpetjeneste som er tilgjengelig for alle elever, håper vi dere kan hjelpe oss til å få større innblikk i frafallsproblematikken.

Intervjuene vil ligge til grunn for analyse, som vi vil presentere i masteroppgaven. Alt vil bli anonymisert, det vil ikke komme fram hvilke skoler som har deltatt i undersøkelsen.

Deltageren kan avstå fra å svare på spørsmål han/hun ikke ønsker å besvare. Vi er ikke ute etter fasitsvar, men den enkeltes erfaringer innenfor sitt arbeidsfelt. Intervjuet vil ta ca. 1 ½ time og vi kan være fleksible med å finne sted og tidspunkt som passer deg.

Vi setter stor pris på om du vil delta!

Hilsen Hanna og Marit

Vedlegg 5

Hei!

Skien, oktober 2010

Takk for at du stiller opp til dette intervjuet!

Som nevnt i invitasjonen, er frafall i videregående skole tema for oppgaven, og vi har valgt å prøve å se det fra elevtjenestens perspektiv. Dette fordi vi tror dere sitter med unik erfaring fra feltet. Resultatet vil bli analysert og presentert i masteroppgaven.

Det er i stor grad dine personlige erfaringer som profesjonsutøver i elevtjenesten vi etterspør, og vi ser frem til å snakke med deg!

Du kan når som helst velge å trekke deg fra intervjuet, eller avstå fra å svare på spørsmål i intervjuguiden. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil. Den vil bli slettet ved prosjektets slutt. Slutt for prosjektet er satt til 1. august 2011.

Ta gjerne kontakt dersom det er noe du lurer på, vi er å treffe på: (telefon nummer).

Vår veileder er (hans navn), det er mulig å ta kontakt med han ved å sende mail til: (hans mailadresse)

Vi ser frem til å treffe deg!

Vennlig hilsen

Marit Tangen og Hanna Andrèsen