

Hvordan påvirker motivasjon og mestring drop out ungdommer

Heidi-Anita Pedersen Jensen

Master i pedagogikk, Mai 2019

Ped 3900



Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og problemstilling.....	4
1.2	Begrepsavklaring	6
1.3	Avgrensning og struktur	8
2	Bakgrunn	9
2.1	Drop out.....	9
2.2	Årsaker til drop out.....	13
2.3	Hvor i skoleforløpet skjer drop out.....	18
2.4	Motivasjon og mestring	18
2.4.1	Hvordan påvirker motivasjon og mestring drop out	20
2.5	Tilknytning og omsorg	21
2.5.1	Kan tilknytning og oppvekst påvirke dropout.....	24
2.6	Identitet.....	26
2.6.1	Har identitet og troen på seg selv påvirkning på drop out elever.....	29
3	Metode og fremgangsmåte	30
3.1	Kvalitative metode.....	30
3.2	Oppgavens data materiale.....	32
3.2.1	Rekruttering.....	34
3.2.2	Utvalg	35
3.2.3	Fordeler ved kvalitative metoder.....	35
3.2.4	Ulemper ved kvalitative metoder	36
3.2.5	Gjennomføring av observasjoner, intervju og samtale.....	36
3.2.6	Intervju og samtaleprosess	37
3.3	Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	38
3.4	Etiske hensyn	40
3.5	Litteratursøk.....	41

4	Intervju	41
4.1	Intervju Mia	41
4.1.1	Diskusjon/funn	45
4.2	Intervju Ine	48
4.2.1	Diskusjon/funn	51
4.3	Intervju Oda	52
4.3.1	Diskusjon/funn	54
5	Presentasjon av analyse- Drøft	55
5.1	Skolestruktur.....	56
5.1.1	Oppsummering skolestruktur	57
5.2	Psykisk helse.....	59
5.2.1	Oppsummering psykisk helse.....	62
5.3	Familieforhold-voksen tetthet.....	65
5.3.1	Oppsummering familieforhold- voksen tetthet	65
6	Diskusjon.....	66
7	Avslutning	74
	Litteraturliste	
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	
	Vedlegg 3: Brev fra NSD	

Forord

Etter at jeg selv har fulgt mine egne barn i deres skolegang har jeg alltid fått et ekstra øye til de som på en eller annen måte har skilt seg ut. Min interesse for å gjøre en forskjell forsterket seg underveis i min utdanning som barnevernspedagog og etter det, videre til dette studiet, Master i pedagogikk. Jeg har fått en innsikt i og bedret mine kunnskaper til å forstå mennesket på en annerledes måte.

Det har vært en lang reise for meg å skrive masteroppgaven med noen års opphold innimellom, men det har likevel vært en spennende og til tider frustrerende læringsprosess. Jeg har fått mer kunnskap og forståelse samt engasjement for disse ungdommene som på et eller annet vis strever litt, og noen litt mer for å komme seg frem i livet. Det har vært en fornøyelse å få lov til å ta del i deres innerste tanker om hvorfor deres skolehverdag ble akkurat slik den ble, og best av alt, jeg har fått oppleve at disse ungdommene klarte å komme seg igjennom grunnskolen til tross for deres utfordringer. Jeg er takknemlig for at jeg fikk lov å forstå mer om de utfordringer som er der ute. Tusen takk til mine informanter som møtte meg med åpenhet, vennlighet og ikke minst tillit. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne oppgaven.

Min første veileder Unn-Doris Karlsen Bæck ønsker jeg å takke for ditt engasjement og din drivkraft for å få meg i gang med min oppgave. Du delte dine kunnskaper og satte i gang flere viktige prosesser i starten, tusen takk. Videre ønsker jeg å takke min andre, men ikke mindre viktige veileder Roald A. Øien som har fått meg vel i havn. Tusen takk for din stødige og trygge veiledning, du har kommet med konkrete og konstruktive innspill, du har motivert og hatt troen på meg, noe som har vært avgjørende for å få oppgaven ferdig, tusen takk.

Jeg må også få takke mine flotte kollegaer som har støttet og motivert meg da jeg trengte det som mest. Videre ønsker jeg å takke alle dere som har bidratt med nyttige innspill, faglige refleksjoner og ikke minst heiet meg frem, ingen nevnt ingen glemt.

Sist, men langt fra minst, tusen takk til familien min og vennene mine som tålmodig har ventet på meg mens jeg har vært i skriveboblen. Stor takk!

Mai, 2019

Heidi-Anita

Sammendrag

Formål med denne studien har vært å undersøke hvordan mestring og motivasjon har påvirkning på drop out ungdommer på ungdomsskolen, med fokus på jenter. Det er et stort fokus på tema og hvordan få flest mulig unge til å gjennomføre et utdanningsforløp på nominert tid.

Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i å se på årsaker til drop out. Et det noen faktorer som kan kalles suksessfaktorer man tenker er medvirkende til at noen klarer å gjennomføre skoleforløpet. I oppgaven vil det også fremkomme tall og statistikker som viser hvordan det står til i dag sammenliknet med de siste års undersøkelser. Studiet viser en positiv endring i gjennomføring av utdanningsplan, og at det er en økning i antall unge som gjennomfører en høyere utdanning.

Psykisk helse er et fokus som har blitt mer aktuelt å se på som årsak. Undersøkelsen viser at motivasjon, mestring, identitet og tilknytning har påvirkning på barn- og unges livsglede som igjen kan påvirke deres skolehverdag så vel som deres relasjon med andre. Studien viser at det er sammensatte årsaker som i mange tilfeller er grunn til at de unge dropper ut, og vi ser tendens til at det skjer i overganger fra mellomtrinn til ungdomsskole. Videre fremkommer det av studien at alternativ opplæringssted med fokus på praksis nær opplæring for ungdomsskole elever, kan være en suksessfaktor for elever som ønsker en skolehverdag med mye praktisk læring og stort fokus på samarbeid mellom skole og foreldremedvirkning.

Studien har ved hjelp av spørsmål som omhandler blant annet årsaken til at elevene droppet ut, hva skjedde, når skjedde det og hva er årsaken til at eleven er tilbake på skolen igjen forsøkt å svare på problemstillingen; *Har motivasjon og mestring påvirkning til at ungdommer dropper ut.* Sett ut fra informantenes opplevelser samt relevant teori og andre studier finner vi at motivasjon og mestring i høy grad kan ses på som medvirkende faktorer.

1 Innledning

Det er stort fokus på skolegang og gjennomføring av den samt forslag og alternativ skolegang til elever som kan ha behov for det. I dagens samfunn dreier mange debatter seg om hvorfor det er så høy andel av elever som avslutter skolegangen før gjennomført videregående skole og hvordan man kan minske den «trenden».

I ungdomsundersøkelsen 2018 fremkommer det en økning, aldri før har vært så mange unge som har tatt høyere utdanning som i dag. Prosentvis har guttene i slutten av 20 årene en tredjedel høyere utdanning, mens over 50 % av jentene i slutten av 20 årene har fullført høyere utdanning. Ettersom kravene for å gjøre en inntreden i arbeidslivet er blitt stadig større er det likevel bekymringsverdig at om lag én av tre ikke har bestått eller faller fra underveis eller ikke har bestått etter 5 år. Disse tallene har vært stabil siden 1994 (Bakken, 2018, s. 40).

Forskningsrapporter viser at det er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner finner vi å lese i Nova rapport 5/14 (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2015). NOVA rapport 8/2018 (Bakken, 2018, s. 27-43) refererer til et fellestrekk som viser at jenter kom bedre ut av undersøkelsen enn guttene. Det fremkommer også at kjønnsforskjellene øker opp i skolegangen og ser ut til å være stabilt. Videre fremkommer det av Nova rapport 5/14 (Backe-Hansen et al, 2015, s.7-147) lite eller ingen vesentlig forskjeller i kjønnsforskjellen, jenter ligger fortsatt bedre enn gutter i økt alder. Rapporten påpeker bekymring rundt de vedvarende resultat, da det påvirker unge menns evner og muligheter både innenfor utdanningssystemet og muligheter innenfor arbeidsmarkedet som i verste fall fører til en sosial eksklusjon og økt risiko for fattigdom. Rapporten påpeker at det over tid har vært sett på forklaring og årsaker knyttet til kjønnsforskjeller iforhold til skoleprestasjoner mot elevens kjennetegn kulturelt eller individuelt, og forklaringer rundt skolesystem eller skoleforhold. Det fremkommer av rapportens oppsummering at mindre motivasjon hos guttene synes å være en avgjørende faktor, sett sammen med en rekke andre faktorer som kjønnsforskjellene påvirkes av. Jeg finner det viktig å ha med forskning gjort for noen år siden også da det er interessant å se på forskjeller og endringer siste årene.

Flere negative statistikker i skolen viser at gutter er overrepresentert i forhold til å gjøre det dårligere enn jenter og de har høyere frafall fra skolen. OECD NO.183, *The gender gap in educational outcomes in Norway* (Borgonovi, Ferrara & Maghnouj, 2015, s.1-58) viser også

at i de fleste OECD-land ser vi kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Blant landene som kjønnsforskjellen er større enn snittet i OECD landene, finner vi sammen med Norge også Sverige, Latvia, Slovenia, Latvia. Rapporten påpeker mindre sansynlighet for gutter å oppnå like høyt akademiske resultater som jentene. Uten høyere utdanning er konsekvensen blant annet at det er vanskeligere å få seg jobb som igjen kan føre til samfunnsproblemer.

Et av spørsmålene i ungdatabasundersøkelsen er «tror du at du vil komme til å ta utdanning på universitetet eller høyskole?» Her svarer ungdomsskoleelever følgende: 9% nei, 29% vet ikke mens 62% svarer ja (Bakken, 2018, s.40).

Foreldrenes utdanningsbakgrunn og engasjement påvirker de unges identifikasjon og engasjement i skolen. Det er mange årsaker til at elevene ikke klarer å gjennomføre skolegangen sin, ungdomsskole såvell som videregående opplæring. Manglede motivasjon som følge av dårlig erfaring knyttet til tidligere skolegang, andre ting i livet er viktigere enn skole, følelsen og opplevelsen av liten mestring kan være noen av årsakene. I ungdatabasundersøkelsen fremkommer det også at flere ungdommer er mer disiplinerte og pliktoppfyllende enn for noen tiår siden, videre kan man se ut fra de siste års Ungdatabasundersøkelsene en endring. Siden starten av 2010 har det på landsbasis, når det gjelder skulking, har andelen gått ned og særlig for jentene. Gjennom ungdomsårene ser vi at skulking som fenomen har en økning. Færre ungdommer opplever skoletrivsel og det er mer skulking nå enn før. På landsbasis ser vi siste året at om lag hver tiende elev i begynnelsen av ungdomsskolen skulket skolen, og blant 10.trinn ca tre av ti elever (Bakken, 2018, s.37).

På Regjerien.no i Meld. st. nr. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 1 - 103) står det å lese om lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen. Fremtidens nøkkel både for samfunnet som helhet og hvert enkelt menneskets kunnskap. Det er viktig for barn og unge som skal skaffe seg gode trygge jobber, et trygt og godt liv og ikke minst bli aktive deltagere i samfunnet. Alle skal ha sjansen til å bli en best mulig utgave av seg selv, er regjeringens mål for skolen. Det skal ikke ha noe å si hvor du kommer fra, eller hvilke foreldre du har, som skal være avgjørende for dine muligheter i livet. Videre fremkommer det av Meld. st. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 5-8) at for å oppleve å mestre fremtiden med tilhørende oppførsel og utdanning, er barnehage og skole en viktig arena for barn og unge. Alle barn og unge skal oppleve likeverd og tilhørighet på skole og i barnehage. Det er her de sosiale fellesskap og de grunnleggende verdiene samfunnet er tuftet på. Risiko for drop out kommer som følge av manglende grunnleggende ferdigheter, store kunnskapshull som igjen

betyr å stå uten utdanning. Det er derfor viktig at vi har en skole som forbereder elever på et arbeidsliv som stadig er i endring og som stiller mer og mer krav til kompetanse. Det er mye bra i norsk skole, men fortsatt er det utfordringer. Det er ikke til å komme fra at det er forskjeller større enn vi liker å tenke, og man ser det mellom ulike klasserom på samme skole, skoler i samme kommune og forskjeller mellom landsdeler og kommuner. Fortsatt er det dessverre slik at du preges av hvems foreldre du har, hvilken utdanning dine foreldre har og hvor mange bøker dere har hjemme. Det fremkommer i Meld. st. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 5-8) at dette er medvirkende årsaker til hvor mye en elev lærer på skolen.

Arbeidet med å styrke grunnmuren i skolen er startet og regjeringen vil bidra til et samfunn med like muligheter til alle. Det satses stort på videreutdanning for å styrke lærernes kompetanse med blant annet en femårig mastergradsutdanning.

Utfordringer med faglig læring som starter tidlig i de første årene på barneskolen kan få store vansker når ungdomsskolen nærmer seg. Dette kan vise seg i form av frafall fra skolen da elevene mister motivasjon og mestringsfølelse. Viktigheten med tidlig innsats blir tydelig når man innser at dette er en problemstilling man står overfor (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 5-8). I spesialpedagogikk (Løvereide, 2011) tar artikkelen for seg resultat fra en internasjonal forskning gjort de siste tiåret på skolevegring. Det står å lese at dette er et kjent norsk fenomen og utgjorde den største henvisningsgrunnen til BUP (barne og ungdomspsykiatrien) for gutter, og for jenter over 13 år var dette den hyppigste henvisningsårsaken. I en norsk bykommune hadde 1,3 % av ungdomsskoleelevene fravær på over halvparten av skoletiden.

Artikkelen i spesialpedagogikk (Løvereide, 2011) fortsetter med at utfordringer for å få eleven tilbake på skolen igjen er stor i mange tilfeller. For de involverte kan det nok være både komplekst og utfordrende. Det være seg for den enkeltes lærer og skole, hjelpeapparat som helsesøster, PP- tjeneste, barnevern, BUP og kommunal psykiatritjeneste.

Det har de senere år vært igangsatt flere store prosjekt i skolene som skal redusere, eller i bestefall fange opp de elever som er på vei ut fra skolen på et tidligere tidspunkt. Eksempelvis kan jeg nevne Ny Giv som Kunnskapsdepartementet høsten 2010 presenterte som et tiltak blant annet inn i siste del av 10. klasse for å gi en ekstra mulighet til å forbedre

resultatene, og inn i den videregående skole (Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. 2013)

Man kan undre seg hvordan storsamfunnet påvirkes ved at ungdom blir en del av frafallsstatistikken, som er i negativ retning. Et aspekt er den samfunnsøkonomiske siden av dette, en annen kanskje den viktigste side, er hvordan ungdommene selv vil klare å takle den negative innvirkningen det vil ha på deres fremtidsutsikter. Det innebærer både personlige og økonomiske forhold som man vet er store belastninger for et menneske. Likeså er den følelsesmessige og menneskelige side av denne utfordringen. Interessen for oppgavens tema kommer fra min bakgrunn som barnevernspedagog og mitt arbeid med barn og unge. En del av mitt arbeid omfatter også utfordringer med drop out ungdommer.

1.1 Tema og problemstilling

I min jobb som barnevernspedagog over 9,5 år har jeg møtt mange jenter med problematikken, og har sett flere likhetstrekk blant jentene som av ulike grunner havner innenfor barne- og ungdomstjenestens tiltak. Felles for jentene er at de har sammensatt problematikk som utgjør store problemer i skolehverdagen samt gjennomføring av grunnskolen. Årsaken til at valget falt på jenter på ungdomsskolen var tilfeldig. Min nyskjerrighet på om det var andre faktorer som var årsaken blant jenters drop out, enn hos gutter, var utslagsgivende på mitt valg av informanter. Det skulle vise seg å være utfordrende å finne aktuelle kandidater, da jeg hadde et ønske om å se på hva som gjorde at jenter klarte å gjennomføre grunnskolen til tross for at de hadde droppet ut underveis på ungdomsskolen, for så å komme seg inn på rett spor igjen.

Gjennom mitt arbeid med ungdom og familier kom jeg i kontakt med skoler og arenaer hvor disse utfordringene kom opp i lyset, og jeg ble svært interessert i å finne mer ut av hva som gjorde at jentene kom tilbake igjen. Dermed kom jeg i kontakt med alternative skolearenaer som hadde et annet opplæringsstilbud enn de ordinære ungdomsskolene. Jeg endret min problemstilling underveis i oppgaven da det var naturlig å spisse den ytterligere.

Allerede da jeg startet min utdanning fattet jeg stor interesse for ungdom og skole, og har undret meg over den endringen som jeg opplever å merke de seinere år ved grunnskolen. Da tenker jeg tilbake på min egen oppvekst og skolegang. Drop out har nok ikke vært et uttrykk som har vært mest brukt de siste femten- tjuen årene, men problematikken har nok vært der,

med et annet begrep tenker jeg. Da jeg gikk på skolen var det snakk om de som skulket skolen, det vil si noen timer, og for noen kanskje et par dager, og jeg kan ikke minnes at det var noen som droppet ut i løpet av mine år på grunnskolen. Det finnes interessant å kunne se mer på tema som omhandler drop out og hva som ligger bak årsaken og ikke minst hva påvirker hva.

Kan det være noe i Jesper Juuls uttalelser, som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 1.2 begrepsavklaring. Er det være mer passende å tenke at ungdommer blir pushet ut, istedenfor å droppe ut. Jeg er usikker på om det finns et klart svar på problemstillingen, men mer innsikt innenfor tema forventer jeg å finne. På denne måten håper jeg å kunne bidra til mer kunnskap som kan være til nytte for fagfolk og ellers de som måtte finne tema interessant.

I planleggingen rundt aktuelle kandidater var jeg i kontakt med ulike kommuner og skoler, samt flere arenaer som kunne være mulig å finne informanter i min målgruppe. Det var viktig for meg å skille mellom min rolle som saksbehandler i barnevernet og min rolle som forsker. Etter samtale med rektor på alternative skole kom jeg i kontakt med mine informanter. Rektor kontaktet på forhånd familier som kunne være aktuelle før jeg fikk presentert navn og kontaktinfo på jentenes foresatte. Dette også for å utelukke at de er eller har vært i kontakt med barne- og ungdomstjenesten. Videre er skolens navn og sted anonymisert. Herretter i oppgaven benevnes den som Øya ungdomsskole.

Fokuset rettes mot praktisk tilnærming og alternative læringsmetoder og ikke minst motivasjon, mestring, tilknytning og identitet. Formulering av oppgavens problemstillingen er som følger:

Hvordan påvirker motivasjon og mestring drop out ungdommer?

Ved hjelp av kvalitative forskningsintervju med 3 informanter, og fokus på jenter i ungdomskolen skal jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling.

1.2 Begrepsavklaring

Før jeg går i gang med å presentere litteratur og funn om skole drop out, vil jeg ta med en redegjørelse for det norske skolesystemet som vil være nyttig å vite noe om i forhold til alder og hvor i skoleforløpet drop out skjer. I Norge starter elevene på barneskolen 1.-4. klasse (6-9 år), mellomtrinnet 5.-7. klasse (10-12 år) og ungdomsskolen 8.-10. klasse (13-15 år).

Drop out, frafall, push-out, skolevegring er noen av begrepene som blir omtalt i søk etter litteratur på fagfeltet. Det har naturligvis sine ulike betydninger. Jeg vil her forsøke å forklare disse begrepene samt redegjøre for valg av begreper i oppgaven.

Begrepene drop out/ frafall har ulike betydninger, men i min oppgave mener jeg ungdommer som ikke fullfører-gjennomfører ungdomsskolen/videregående skole som forventet, jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 2.

I en artikkel fra forskning.no (Leknes, 2012) fremkommer det fra familieterapeuten Jesper Juul at vi heller bør snakke om "push-out", altså at det er skolene som svikter i form av feilslått skolepolitikk og manglende tiltak. «I artikkelen som handler om et forskningsfunn knyttet til frafall og klassebytter, sier den danske familieterapeuten at ordet drop outs indikerer at det er elevens feil. Ordet push-out blir mer treffende: Eleven "dyttes" ut av et skolesystem som ikke makter å gi god nok oppfølging.

Skulk og skolevegring (også kalt skolefobi) er to inndelte kategorier i faglitteraturen, altså ikke legitimt skolefravær som angis av Flakierska- Praquin, Lindstrøm, & Gillberg, 1996; Fremont, 2003; Sørensen, 2004 i (Bauger, Warholm & Sundby, 2009 s.40-41). Verken skolen eller foresatte er kjent med skulken, og har heller ikke godkjent den ifølge Kanhn, Nurstein, & Carrol (1996) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47). Tiden blir for skulkerne tilbragt på et for dem, mer tilfredsstillende sted, og ikke på skolen. De henger sammen med likesinnede elever, og har gjerne antisosial atferd og frykter ikke skolen. Skolens krav og forventninger blir ignorert og som regel minimal interesse for skolearbeid sier Fremont (2003) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47). Når årsaken til skolefravær handler om ubehag og redsel for å møte på skolen er det som regel skolevegring. King og Bernstein (2010) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47) definerer vegring som utfordringer knyttet til å gå på skolen der årsaken er angst og depresjon, altså emosjonelt ubehag. Bakgrunnen for skolevegring hevder Kahn et.al (1996) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47) kommer av en redsel for å forlate sitt hjem. Vi har også «foreldremotivert tilbaketrekking fra skolen» som et tredje fenomen. Enten direkte hvor foreldrene holder

barnet bevist hjemme eller indirekte, der foreldrene oppmuntrer eller er behjelpelig med å holde barnet hjemme følge Murphy & Wolkind (1996) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47). Årsaker til at foreldre ubevist eller bevist holder barna hjemme fra skolen kan være redselen for at noen skal få innsyn i deres hjemmeforhold, barna er arbeidshjelp, har oppgaver i hjemmet eller angstlidelser hos foresatte hevder Kahn et al., (1996) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47).

I følge Kearny (2008) i (Bauger et al., 2009 s. 39 -47) har begrepet skolevegring mange ulike definisjoner, og brukes ikke konsekvent, noe som gjør det vanskelig i forhold til sammenlikning av empiriske data. Varighet og omfang kan være ulikt ved problematisk skolefravær. Det kan være at noen er borte bare noen timer av skoletiden, andre har et større og mer kronisk fravær hvor konsekvensen i verste fall kan føre til at eleven slutter på skolen, såkalt «drop out». Jeg vil under punkt 2.1 drop out, vise en illustrasjon som synliggjør de ulike grader fra mindre, til alvorlig grad av problematisk fravær (Kearney, 2008 i Bauger et al., 2009 s. 39 -47).

Uttrykket skolevegring kan knyttes til uttrykk som at eleven har mange arenaer som blir utfordret over tid, som for eksempel familiesituasjon, venner og skole. Disse faktorene kan skape en fraværssituasjon dersom det over tid kan bli for mye å håndtere. Det er viktig å ha fokus på at det er disse samlede faktorene som kan skape en fraværssituasjon, og ikke bare tenke at utfordringen ligger ene og alene hos eleven. Det er viktig å huske på at man alltid må vurdere hvert enkelt barn og dets situasjon i forhold til hvilken årsak skolevegring kan ha. Deretter vurdere hvilke tiltak som kan gjøres for å redusere fraværsmengden (Løvereide, 2011).

1.3 Avgrensning og struktur

Oppgavens avgrensning

I denne oppgaven rettes fokus på alternativ skole der elever med ulike grunner for ikke å delta i «vanlig» klasse, får tilbud om en mer praksisnær tilretteleggende skolehverdag. Metodisk har jeg valgt å bruke kvalitative intervju, deltagende observasjon med hermeneutikk (tolkende) og pragmatisme (fleksibel/ praktisk) som er et fenomenologisk perspektiv og en dialektisk tilnærming som er viktige filosofiske posisjoner når det gjelder kvalitativ forskning. (Kvale & Brinkmann, 2010) vektlegger bevissthet og livsverden, åpenhet for informantenes opplevelser.

Drop out er et vidt begrep som på mange ulike perspektiver, metoder og innfallsvinkler kunne ha blitt sett nærmere på. Metode som er valgt i denne oppgaven er kvalitativt, og ved hjelp av hermeneutisk meningsfortolkning og ustrukturert intervju er ønske, og mål med undersøkelsen å oppnå forståelse for å belyse oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2010).

Tilknytningsteori vil bli benyttet for å se om dette har betydning for barn og unges skoleprestasjoner, og se på de ytre faktorene i en unges liv som blant annet venner, skole, familie.

Jeg vil ved hjelp av relevant teori samt intervju av informanter som til daglig er elever på alternativ skole, Øya ungdomsskole og se på vinningseffekten ved å møtes på en «arena» hvor elevene pushes på mestring. Hva betyr lærertettheten for den enkeltes elev? I undersøkelsen ønsker jeg å finne ut om mestring og motivasjon har noe å si for drop out elever, samt relasjon mellom elev – lærer har betydning for hvordan eleven har det, eller har hatt det igjennom skolegangen.

I denne oppgaven vil mine egne vurderinger fremkomme og på hvilket grunnlag jeg har for en slik forståelse. Dette er et meget aktuelt tema der det er gjort mye forskning i Norge og utlandet. Det er likevel ulike vinkler men mange spørsmål knyttet til dette, og jeg er av den oppfatning at dette er et tema det ikke går å sette to strek under svaret på.

Jeg har valgt å se nærmere på flere temaer men hovedsakelig vil oppgaven ha fokus på motivasjon, mestring, tilknytning og identitet for å belyse oppgavens problemstilling. Jeg vil også se på den samfunnsmessige og skolepolitiske problematikken, deretter vil jeg drøfte

oppgavens innfallsvinkel og mitt ståsted for å kunne bidra til en positiv forskning rundt tema. Videre vil jeg se på årsaker til drop out og hvor i skoleforløpet det eventuelt skjer. Dette ved hjelp av mine funn i analysen samt teori knyttet opp mot valgt tema.

Til slutt vil jeg forsøke å begrunne tema og hvordan jeg har kommet frem til å se på funn og problematikken rundt temaet.

Oppgavens struktur

Bakgrunnen for oppgaven presenteres i neste kapittel. Dette for å se på hvilke kunnskap som er gjort på fagfeltet. I kapittel 3 gjøres det rede for to teoretiske perspektiver og fire ulike begreper som brukes i analysedelen for å belyse empiriens elementer. Videre i kapittel 4, vil det redegjøres for forskningsmetodens tilnærming. I kapittel 5, presenteres informantenes intervju, og deretter i kapittel 6, presenteres analysene, samt i kapittel 7, fremkommer funn på bakgrunn av oppgavens problemstilling og fagfeltets kunnskap (kapittel 2). Oppgavens avslutning gjøres i kapittel 8.

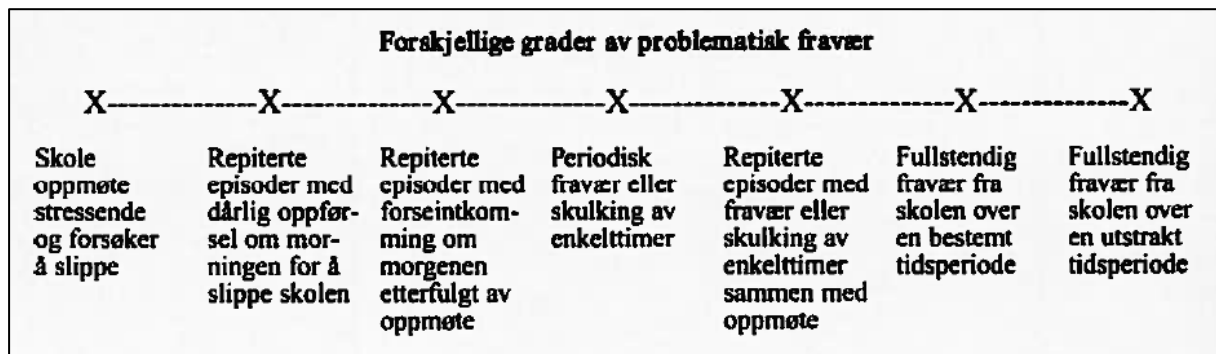
2 Bakgrunn

I dette kapittelet presenteres kunnskapsstatus knyttet til oppgaven, og dets problemstilling. Tanken i starten av prosjektet, var å se på suksessfaktorene rundt de elever som kommer seg tilbake på skolebenken etter å ha droppet ut fra skolen. Underveis i prosessen fremkommer viktigheten med motivasjon og mestring samt identitet sett i lys av tilknytningsteori, og deretter resiliens, motivasjon, mestring og identitet opp mot spørsmål knyttet til hvordan disse påvirker drop out ungdommer.

2.1 Drop out

Ungdom som faller fra i videregående skole og ikke kommer seg inn igjen i arbeidslivet er et økende problem for hele verden. Thorgeir Hermes, Avdelingsdirektør i Arbeids- og velferdsdirektoratet i Norge skriver med bekymring at «.../ den samfunnsøkonomiske likningen på lang sikt ikke synes å gå opp hvis det ikke tas grep for å øke andelen arbeidsaktive i befolkningen» (Petersen & Mortimer, 1994 i Hermes et al.,2010:16).

Fravær kan ha forskjellig omfang og varighet (Bauger et al., 2009 s. 39 -47), det vil være forskjellig alvorlighetsgrad fra de som forsøker å slippe å gå til timene til de som borte fra skolen over en lengre tidsperiode. Det kommer også frem at et større skolefravær i ungdomsårene øker risiko for kriminalitet, dropout, psykiske og sosiale problemer når en blir voksen.



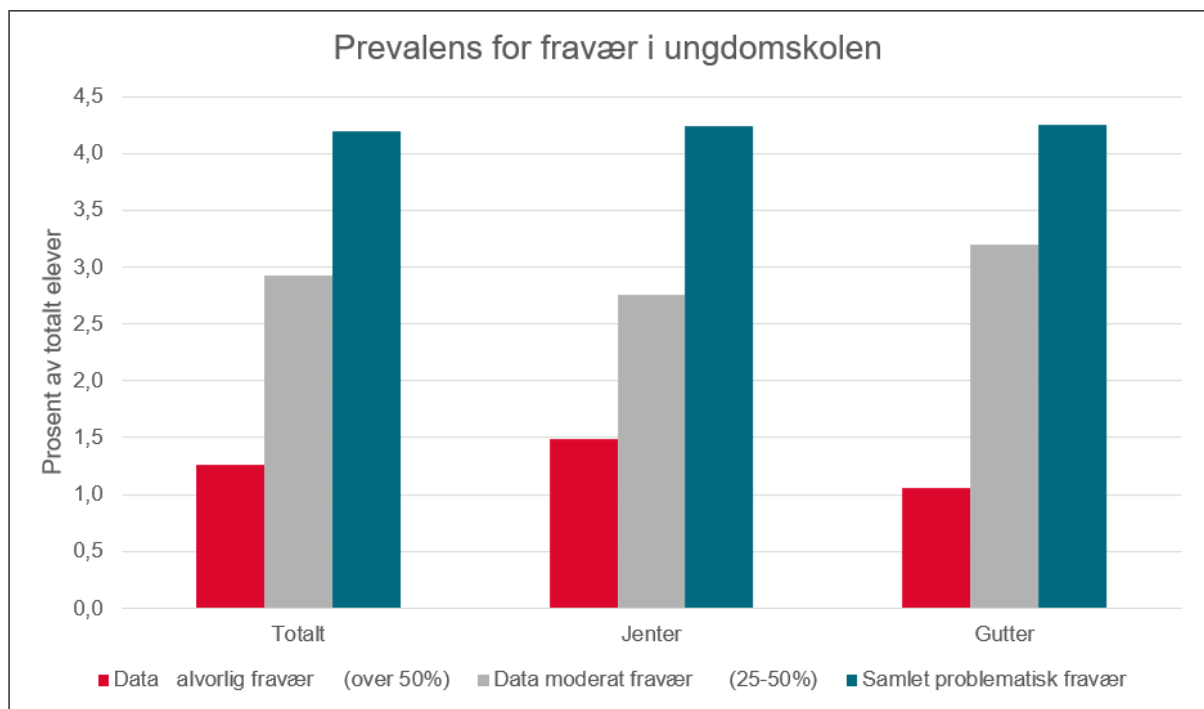
Figur 1. «De forskjellig grader av problematisk fravær», 2009 av Bauger, L., Warholm V. & Sundby J.

(https://www.researchgate.net/publication/234110361_Problematisk_skolefravaer_i_ungdomsskolen_En_studie_av_forekomst_mulige_arsaker_og_tiltak_i_en_stor_bykommune)

Lars Bauger, Vegard Warholm og Jørgen Sundby gjorde en studie som ble publisert i Skolepsykologi nr.2, (2009) «Problematisk skolefravær i ungdomsskolen», som jeg fant interessant for min oppgave. Studiens mål var å kartlegge problematikken rundt fravær i en stor bykommune blant ungdomsskoleelever (>60 000 innbyggere og >2000 elever). I Norge er det få undersøkelser som denne. (Bauger, Warholm & Sundby, 2009, 39-47) utførte ved hjelp av skolens informasjon av fraværs registreringer en deling av fraværet i kategorier.

I diagrammet nedenfor vises prevalens for fravær i ungdomskolen fordelt på alvorlig fravær (over 50% fravær) og i moderat grad (25- og 50% fravær), videre framkommer utbredelse av skolefraværet på ungdomskolen i prosent. 1,3 % av alle elevene hadde fravær i over halvparten av skoletiden, og 2,9% av elevene hadde mellom 25-50% fravær. Jentene hadde ikke signifikant høyere prevalens innenfor alvorlig fravær 1,5% mot guttenes 1,1%. Innfor kategorien moderat fravær hadde guttene en ikke signifikant høyere forekomst med 3,1% mens jentene hadde 2,6%.

Kjønnsforskjeller var det ikke tegn til, men en tendens til alvorlig grad fravær blant flest jenter i slutten av ungdomsskolen. Fraværets hoved årsak ble rapportert som individuell problematikk. Videre i studien ble det rapportert at ved alvorlig grads fravær ble det igangsatt eksterne hjelpetiltak, mens 34 % i moderat grads fravær ble det ikke igangsatt eksternt hjelpetiltak. I forhold til tilbakeføring og effekten etter hjelpetiltak sier ikke studien noe om dette.



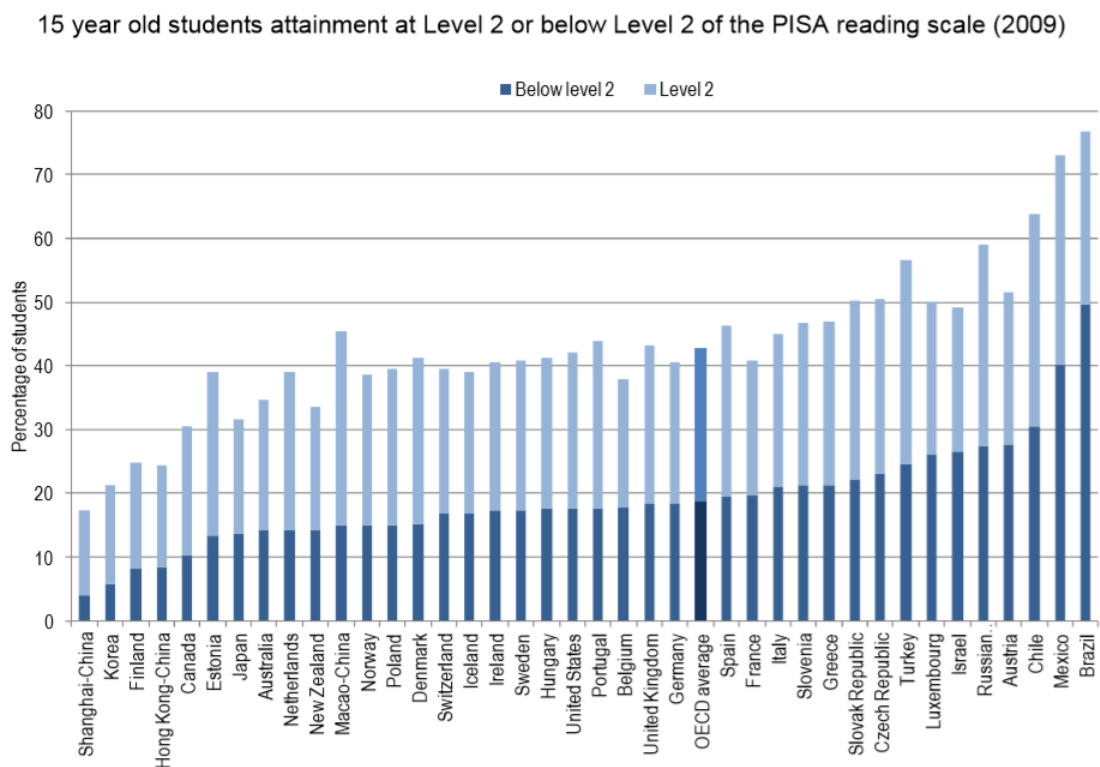
Figur 2. «Prevalens for fravær i ungdomskolen» av Bauger, Warholm & Sundby (2009, s. 43) (https://www.researchgate.net/publication/234110361_Problematisk_skolefravaer_i_ungdomsskolen_En_studie_av_forekomst_mulige_arsaker_og_tiltak_i_en_stor_bykommune)

Videre viser studiet fra (Bauger et al., 2009 s. 39 -47) at ved ikke fullført grunnskole er det flere ulike grader av økt problematikk som følger med, slik som psykiske, sosiale og økonomiske utfordringer senere i livet. Man kan også se på skole drop out som et samfunnsproblem i forhold til arbeidskraft som går tapt, skatteinntekter uteblir og en økning av utgifter knyttet til helsetjeneste. Opp mot 70-76% av ungdommer som betegnes med alvorlig skolefravær, viser forskning at ved hjelp av riktige tiltak i form av terapi og

oppfølging vil ha gode sjanser til å komme helt eller delvis tilbake til skolen. Ved bruk av effektiv og god intervensjon er dette absolutt et felt å satse på. Studiet viser også at for totalt antall elever ligger prevalensen ifølge flere utenlandske studier for problematisk fravær mellom 1-5%. Det er forventet at fraværet er høyere i urbane strøk.

Drop out kan føre til at elevene forlater skolen uten et minimum av ferdigheter og blir ufaglært resten av livet (OECD,2012. s. 25), det kan også føre til at evnen til livslang læring blir redusert. Forklaring på dette kan være at de som dropper ut fra skolen får en negativ oppfatning av skolen og mangler selvtillit i forhold til evnen til å lære.

Figure 1.2. A significant number of students do not master basic skills

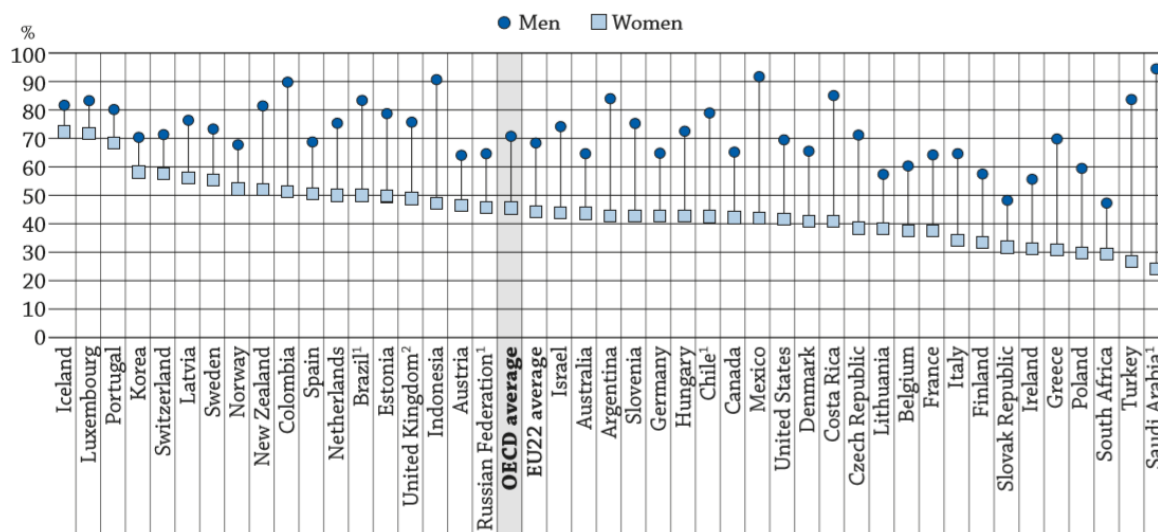


How to read this chart: The bars show the percentage of students that obtained scores below Level 2 (dark blue) or at Level 2 (light blue) of the PISA scale. Countries are ranked in ascending order of the percentage of students with scores below Level 2. For example in Canada, 10% of students did not attain Level 2 and 20% attained this level, which amounts to a total of 30%. Non OECD member economies are included for comparison.

Figur 3. «A significant number of students do not master basic skills». (2012), av OECD, Equity and Quality in Education. (<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>)

Tall fra OECD (OECD, 2018 s 70-72) viser også at ungdom som har lavere utdanning enn videregående skole får mindre mulighet for å komme inn på arbeidsmarkedet. Økonomien i OECD-landene er avhengig av kvalifisert arbeidstakere, det er samfunnsøkonomisk viktig at flest mulig gjennomfører et utdanningsforløp. Manglende utdanning fører til større ulikheter i samfunnet. Statistikken viser også at jenter har lavere prosent for sysselsetting enn gutter.

Figure A3.1. Employment rates of 25-34 year-olds with below upper secondary education, by gender (2017)



1. Year of reference differs from 2017. Refer to the source table for details.
 2. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
 Countries are ranked in descending order of the employment rate of 25-34 year-old women with below upper secondary education.

Figur 4. «Employment rates of 25-34 years-olds with below upper secondary education, by gender 2017». 2018, av OECD, Education at Glance 2018 (https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page72)

2.2 Årsaker til drop out

Dersom man ser på enkelt individ vet man at sykdom, tilknytning, familieproblematikk og interesser er viktige faktorer som kan og vil påvirke ens liv i negativ eller positiv forstand. Som en del av en gruppe ser man ulike faktorer som eksempelvis mangel på sosial trivsel, mestring, evne til å forstå undervisningen, er det dårlige læringsforhold fra tidligere? Hvordan er det med evnen og viljen? Er man utenfor eller innenfor?

Det er bra forskning på dette feltet, da kanskje mest på hva årsakene til drop out er og hvilke tiltak kan man sette i verk for å minske dette. Fafu har på oppdrag fra Utdanningsforbundet og

LO i 2009 laget en synteserapport om frafall i videregående skole. Det er Gudmund Hernes som står bak denne rapporten Gull av gråstein (Hernes, 2010). Dette var et bidrag til en debatt om hvordan gjennomstrømningen kan bedres. Hovedtema i rapporten er å finne resultater av viktige eksisterende forskning om omfanget av frafall, utvikling, virkninger og årsaker. Etter min mening er dette relevant og svært treffende i forhold til tema. Rapporten har flere årsakssammenhenger som er viktige vurderinger. Hernes har relevante tema som endrede familieforhold og de turbulente tenårene, læringstrykk og læringsklima. I rapporten fremkommer det også opplysninger jeg finner interessante i forhold til den enkelte læreren. At læreren må være leder og at de elever som kommer seg videre er de som styres mot mål og mening, samtidig som de blir tryggere på seg selv fordi de kjenner seg ivaretatt på en forutsigbar og trygg måte. Dette er faktorer som i dag er like stort fokus på slik jeg ser det. Jeg velger å ta med denne rapporten til tross for at den er av eldre årgang for å se om det er felles faktorer som vektlegges i dag blant drop out ungdommer.

Læreryrket er også et serviceyrke står det å lese i rapporten. Lærens evne til å gjøre denne jobben skikkelig avgjør hvilken forskjell hun/han spiller i barnas liv er også et moment i rapporten. Videre fremkommer det at dersom man skal redusere frafall i videregående skole må det rettes en betydelig innsats i alle trinnene og man må begynne tidligere enn på ungdomsskoletrinnet (Hernes, 2010). Fravær og frafall er også et markant funn som viser seg å gå som hånd i hanske. Årsak virkning er tydelig her.

Ungdata-undersøkelsen fra 2018 (Bakken, 2018) viste at ca. 150 000 norske ungdommer 13-19 år deltok i undersøkelsen, og stress er et stort problem som skolen må se alvorlig på. Tilstanden for dagens ungdom beskrives med tre stikkord, og det er ifølge undersøkelsen bekymrede – aktive- veltilpassede og aktive. Videre fremkommer det av forskningen i rapporten at å være stresset ikke påvirker graden ved å prestere på skolen. Det ser dermed ikke ut til at stress går ut over prestasjoner til elevene på skolen. Oppsummering av den internasjonale forskningen på skole stress viser flere svar rundt jenters bekymring.

- Jenter har oftere høye forventninger til seg selv og opplever høyere forventning fra omverden
- Jenter frykter dårlige skolerresultater mer enn gutter gjør.

- Relasjoner til venner er kanskje særlig viktig for jenter.0
- Jenter påvirkes mer av andre som er stresset, spesielt andre jenter.
- Jenter bekymrer seg generelt mer enn gutter

(Bakken, 2018)

Drop out er vanligvis en lang prosess (Lyche 2010, s.6), årsaker kan være komplekse og sammenhengende. Disse kan klassifiseres i individuelle eller sosiale faktorer, skolefaktorer og systemiske faktorer.

Den viktigste brikken i barn- og ungdoms sosiale nettverk er foreldre. Den grunnleggende økonomiske og sosiale trygghet settes av oppvekstfamiliens rammer og dermed også den viktigste kilden til primær sosialisering. I følge Bourdieu (1973/ 1995) i (Øia, 2011 s. 65) utgjør foreldre og signifikante andre en viktig kilde for kulturell kapital. Ferdigheter som tilegnes gjennom den primære sosialiseringen mener Bourdieu (1973/ 1995) i (Øia 2011, s. 65) eleven er avhengig av for å oppnå suksess i skolen. Inkorporert kaller han denne formen for kulturell kapital. En annen form er objektiv kulturell kapital for eksempel kunst, musikkinstrumenter og litteratur samt en form som handler om formell utdanning, hvor man har fått eksamenspapir kalles institusjonalisert kulturell kapital. Bernstein (1977) i (Øia 2011, s. 65) sier at noen av disse evnene kulturell kapital gir, omhandler hvordan man opptrer i sosiale situasjoner og hvilke smaksretninger man har innfor arkitektur, kunst og liknende. Disse verdiene og kunnskapen handler om vårt forhold til skolen og hvordan forutsetning og motivasjon for å mestre de kravene som skolen setter vi har.

Drop out er en dynamisk utviklingsprosess (Sroufe, Egeland, Carson & Collins, 2005 s. 209-211), det kan til en viss grad sies å være forutsigbart. Prestasjon på skolen blir ikke sett på som en årsak alene men som en markør sammen med bla. adferdsproblemer, omsorg, foreldres engasjement, relasjoner, psykososiale forhold.

I OECD rapport «*Equity and Quality in Education*» pekes det på 6 hovedpunkter som alene eller sammen kan føre til drop out (OECD, 2012. s. 19-21).

1. **Prestasjon i utdanning** er en av de viktigste faktorene ved drop out, dårlig karakterer er et signal om mulig drop out (Lyche, 2010). Dette er en del av den øvre del av isfjellet, prestasjoner kan være knyttet til andre faktorer som kan være vanskelig å identifisere.

2. **Elevens oppførsel** er viktig for å lykkes i skolen. Elver som er engasjert faglig og sosialt fullfører gjerne skolen. Det er indikasjoner på at elever retter oppmerksomheten bort når de opplever negative følelser. Rusmidler knyttes også til mindre fokus på skole.

3. **Bakgrunn til elev og familie** er også viktig for prestasjoner. Elever fra familier med lav utdanning, negative holdninger til skolegang, manglende evne til å støtte sine barn og fattige enslige foreldre har større sannsynlighet for å droppe ut.

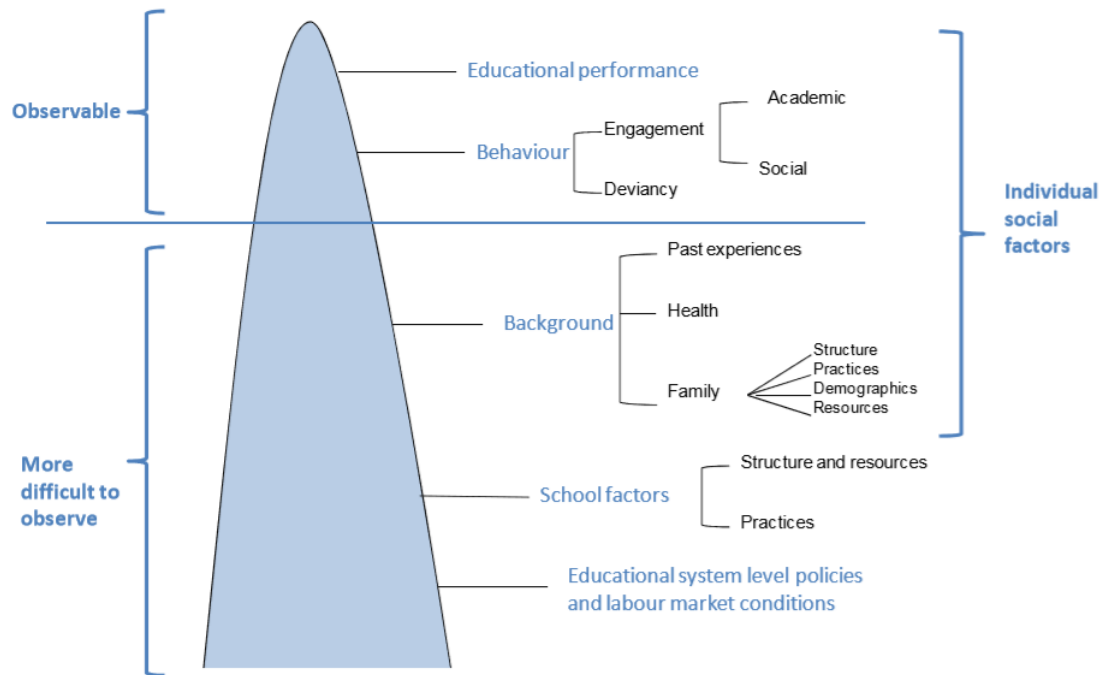
4. **Skolestruktur, ressurser og praksis** i skolen spiller også en stor rolle. Måten læring utøves på, disiplin, forholdet til jevnaldrende og lærere samt pedagogisk gjennomføring av læring har også stor påvirkning på elevens læring, motivasjon og følelse av tilhørighet.

5. **Utdanningssystem** med tidlig måling, karaktersetting eller problemer/mangler ved skole og skolevold kan også føre til økt frafall.

6. **Arbeidsmarkedet kan også påvirke drop out**, for eksempel kan regionale og sesongbaserte arbeider (for eks. turisme, bygg og anlegg) tiltrekke seg unge ut av skole til ufaglært arbeid med dårlige fremtidsutsikter. Det kan ligge motivasjon for å tjene penger tidlig, enten for å forbedre familiens økonomiske situasjon eller for at ungdommen skal bli uavhengig.

(OECD, 2012. s. 19-21)

Figure 1.5. The iceberg of low performance and school failure



Figur 5. «The iceberg of low performance and school failure», 2012, av OECD, Equity and Quality in Education (<http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>)

OECD-programmet for internasjonal studentvurdering (PISA) (OECD, 2012. s. 16) angir at manglende basis ferdigheter ved en alder av 15 år mellom ungdomsskole og videregående gjennomsnittlig ligger på ca. 19% for lesing i OECD, for Norge var tallet 15%. Dvs. ca. 1 av 6 mangler grunnleggende leseferdigheter i Norge ved alder av 15 år. Jeg tenker Isfjellet gir et godt bilde på hvordan de ulike faktorene kan årsaks forklares ved drop out. Det er bare en andel av faktorene som vil være synlig, og en stor del av isfjellet kan knyttes til årsaker som kan være skjult eller vanskelig å se. Bildet er med andre ord ofte kompleks med sammensatte årsaker for drop out.

2.3 Hvor i skoleforløpet skjer drop out

Statistisk sentralbyrås rapport (Huitfeldt, L. Kirkebøen, L. Strømsvåg, L. Eielsen, G & Rønning, M, 2018), kartlegging av ungdom som gjennomfører videregående skole i Norge viser at andelen som fullfører studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5 år ligger på 74 prosent. Tallene for studieforbereidende utdanningsprogram ligger på 87 prosent, det er mer bekymring for yrkesfaglig utdanningsprogram hvor frafallet er på hele 60 prosent. Statistikken viser også at jenter ligger 6-8 prosentpoeng over gutter i forhold til fullførte studie.

I følge Hernes (2010) har drop out flere årsaker og er ikke bare ett problem men har flere og ulike virkninger. Mine informanter antydte at det var overgangen mellom mellomtrinnet til ungdomsskoletrinnet deres utfordringer startet. Hernes (2010) hevder at alle overganger er kritiske, slik som fra grunnskolen til videregående, ferieavbrudd, eller fra skole til læreplass (Hernes, 2010, s. 12). Forskerne er uenige om hvordan alder korrelerer med alder. Videre finner ingen utenlandske studier med signifikant ulikheter mellom kjønnene. Det fremkommer av studier gjort i utlandet at risikoen for økt fravær, det antydes også risiko i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen (Bauger et al., 2009 s. 39-46).

2.4 Motivasjon og mestring

Motivasjon er en prosess som kan lede oss til et bestemt mål, eller man kan også si det er en prosess som innebærer at man er et eller annet sted i en prosess. Motivasjon er, mer presist noe som handler om intensiteten og retningen på en atferd som er målrettet. Det som er avgjørende for om man når sitt mål, er tre ulike faktorer på hvor mye man anstrenger seg. Det første er styrken på det man har i tankene for å nå sitt mål samt de aktivitetene som må til for å klare gjennomføringen. Dersom prestasjonsmotivet ikke er sterkt nok vil dette motivet påvirke drivkraften i oss negativt. En annen faktor som er avgjørende er engasjementet som måles i hvor sterk grad vi selv ønsker å nå målet. Den tredje faktoren er verdien av å lykkes med å nå sitt mål. Eksempelvis kan man se på en mastergradsstudent som har stor lyst til å gjøre det veldig bra på innleveringen av oppgaven, og i dette settes i gang en rekke prosesser ved at studenten tenker og planlegger veien frem til og nå sitt mål, i dette blir mestrings- eller prestasjonsmotivet aktivisert. Det vi gjør i en mestrings situasjon, blir en gjenstand for vurdering, og det som da blir vekket opp er mestringsmotivet. Det er likevel slik at man ikke

trenger å befinne seg i en slik mestrings situasjon for at mestringsmotivet skal vekkes til livet, det er nok at man tenker på å prestere noe i fremtiden for at det skal aktiveres. Man kan si at det i motivasjonsprosessen foregår også et forventningsaspekt, det er studentens subjektive oppfatning som er avgjørende for hvordan reelt sett hun klarer å oppnå en brukbar oppgave. Dersom studentene har positive erfaringer med å levere bra oppgaver fra tidligere skoler, som tilsvarer en B, er det klart at studenten har en forventning om og ikke komme under en B på denne oppgaven også. I dette tilfelle vil karakteren B være en standard. Dersom resultatet blir bedre en B, vil studenten oppnå tilfredsstillelse og stor glede samtidig som studenten får en positiv oppfatning om seg selv. Selvoppfatning er en betegnelse på «(...) enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» Skaalvik & Skaalvik 1996 i (Haugen, 2006 s.15).

Bandura (1997, 2001) i (Olsen og Holmen, 2018 s.102) sier gjennom følgende fire hovedkilder: Autentiske(reelle) mestringsopplevelser, -vikarierende erfaringer som for eksempel modellering, imitasjonslæring og observasjonslæring, - verbal overtagelse, - og fysiologiske reaksjoner gjennom egne tolkninger fra informasjon blir barn og unges forventning om mestring skapt. Med det mener Bandura (1997) i (Olsen og Holmen, 2018 s.102) at begrepet forventning om mestring (self- efficacy) handler om livsmestring, få støtte til å leve livet meningsfullt, lære å takle eller mestre hverdagen sin og ta vare på seg selv. Det å kontrollere det som skjer i livene våre. I følge Olsen og Holmen (2018) bør skolen knytte mestring, og dens opplevelser til hele mennesket både som sosialt og faglig. Informantene mine kan tenkes å ha utfordringer med å ha nettopp det, forventning om mestring. Videre forteller de også om opplevelser av å mestre og at de har fått en annen motivasjon til å ville forsøke også.

Man ser at selvoppfatnings- og motivasjonsaspektet går som hånd i hanske. Innen området finner vi noen sentrale forskere som mener at vi har et eget motiv for selvakseptering for eksempel Snygg & Combs (1949), Kaplan (1972) og Skaalvik & Skaalvik (1996) i (Haugen 2006). Lav selvakseptering er begrunnelsen for at det er et motiv som igjen gjør at det følger med seg en psykisk tilstand som er ubehagelig. Videre påvirkes en psykisk ubalanse som igjen gjør at vi forsøker å unngå ubehaget (Haugen 2006).

2.4.1 Hvordan påvirker motivasjon og mestring drop out

Olsen og Holmen (2018) refererer til historier knyttet til ungdom i deres bok, *Tett på Frafall i skolen og psykisk helse* som jeg finner flere likhetstrekk med fra mine informanternes historier, som jeg fant interessant for min oppgave.

Det gjør noe med elever som har lang erfaring med drop out. Man kan forstå at deres usikkerhet til å klare å prestere, til tross for sine kognitive styrker, og miste troen på seg selv og sine egne ferdigheter blir svekket alt etter hvor lenge de er borte fra skolen. Mine informanternes historier er ikke unike, men går dessverre igjen i flere elevhistorier (Olsen & Holmen, 2018). I intervju kapittelet blir vi kjent med informantene mine og blant annet forteller Mia om en fin og forutsigbar skolehverdag de første årene på barneskolen og hvordan hun likte seg på skolen både sosialt og faglig. Fra å være en skoleflink og ressurssterk jente med tro på seg selv, og til en jente med dårlige tanker om seg selv, depresjoner og angst lidelser.

Ine forteller i sin historie at hun har slitt med skolen og fagene generelt i hele sitt liv men hang med så best hun kunne helt til hun kom i ungdomsskolen. Da startet problemene for alvor og Ine forteller om opplevelsen med å være annerledes enn de andre elevene. De høye kravene og skulle bli målt i hva du forstår, og presterer i fagene ble for vanskelig for Ine å håndtere. Ines mestringsfølelse var lik null og hun sier hun følte seg totalt mislykket.

I Odas historie hører vi om en utfordrende skolehverdag allerede i starten av barneskolen på grunn av mobbing. Motivasjonen for å gå på skolen kan man forstå ble lik null, og mestringsfølelsen deretter. Selv etter skoleskifte og en periode med lettere skolehverdager igjen følte Oda seg mislykket og sjanseløs for å klare å prestere faglig på skolen. Hun forteller at hun hadde mistet all tro på seg selv og tillitten til lærer og skolen generelt. Noe man kan forstå handler om Odas dårlige erfaringer fra allerede da hun startet på skolen.

Elevgruppen, drop out hvor Mia, Ine og Oda er kategorisert inn i, opplever liten påvirkningskraft og kontroll i sitt eget liv og kan tenkes å praktisere «lært hjelpeløshet» i form av negativ tenkning som er automatisk ifølge Seligman (1991) i (Olsen og Traavik, 2010 i (Olsen og Holmen, 2018 s. 103). Sammenhengen mellom positive resultat og sine handlinger blir vanskelig å se for drop out elevene. For å gjenoppdage opplevelsen av å mestre kan læreren gjenskape positive læringssituasjoner (Olsen og Holmen, 2018). Nordahl (2015) i (Olsen & Holmen, 2018) forteller om mestringsmotivasjon som blir viktig å øke slik at

elevene lykkes i de oppgaver og situasjoner de blir satt til ved hjelp av å ha tro på at en skal klare det. Det er vanlig hos mange elever og kjenner på en uro og nervøsitet til eksempelvis prøver eller eksamener, og det er ikke den typen elever det skaper utfordrende problemer for, da disse elevene kjenner på en mestringsfølelse til tross for nervøsitet i forkant av en prestasjon. Haugen (2008) i (Olsen og Holmen, 2018) mener denne elevgruppen er høyt mestringsfokuseret og lavt engstelig, og når disse elevene skal prestere er det et godt utgangspunkt for å gjøre det bra i eksamenssituasjoner og liknende. I drop out gruppen snakker vi om en dominerende negativ mestringsmotivasjon. Ønsket og tanken om å lykkes er svakere enn frykten for å mislykkes. Prestasjonsangsten blir for sterk og eleven gruer seg til å gå på skolen, og konsekvensen blir at eleven unngår situasjoner og oppgaver det forventes at de skal kunne klare å mestre.

Elevenes egne opplevelser av skolehverdagen blir dannet på grunnlag av interaksjonen mellom det institusjonelle og de individuelle faktorer (Olsen & Holmen, 2018).

Slik jeg forstår det har motivasjon og mestring stor betydning for om man dropper ut fra skolen eller ikke. Uten motivasjon og mestringsfølelse er det liten livsmestring og økt læringsglede. Det vil være viktig å utforske elevens utfordringer for så å bidra til en plan som fremmer positiv utvikling.

2.5 Tilknytning og omsorg

Killèn (2008) har mange års erfaring igjennom egen praksis som veileder, konsulent, kliniker og gjennom hennes utdanning, har hun skrevet om en modell kalt arbeidsmodell, som hun har utviklet over flere år. Det er en transaksjons- og samspillmodell som først og fremst anvendes i forhold til omsorgssvikt, men er absolutt anvendbar der vi forsøker å forstå samspillmønstret i familier. Tilnærmingen er helhetlig som representerer modellen, hvor de ytre og indre forholdene påvirker samspillet over tid mellom barn og foreldre.

Ved hjelp av teorier og mest mulig relevant kunnskap la Bowlby (1973/ 1980) i (Killèn, 2008 s. 98-99) grunnlaget for en forståelse om samspillet og ulike nivåer i systemet. I takt med forskning, klinisk erfaring og praktisk systematisering vil det være en grunnleggende forståelse av utvikling (Killèn 2008). En viktig kilde til forståelse er tilknytningsteori som beskriver dynamikken bak dannelse og utvikling av de nære følelsesmessige bånd mellom mennesker. Bowlby (1973/ 1980) i (Killèn, 2008) utviklet en teoretisk referanse ramme for å

se nærmere på tilknytningen barn har til sine foreldre ved hjelp av tre teorier, psykodynamisk teori, systemteori og etologi (læren om dyreartens overlevelse og teori). Når et barn eller voksen søker kontakt og nærhet til et annet menneske, også under utrygge forhold, kaller vi det tilknytning til noen, og et biologisk forankret system. Dette er et livsnødvendig biologisk behov som barn har for tilknytting til sine omsorgspersoner. Utviklingspsykologi og kognitiv teori har de siste 10-20 årene blitt intrigert. For å overleve må barn uansett omsorgssituasjon, knytte seg til sine omsorgspersoner, er Bowlby (1973/ 1980) i (Killèn, 2008) sin hovedhypotese . Det finnes mange ulike tilknytningsstiler som også er avhengig av hvordan omsorgspersonene er i møte med sine barn uten at jeg velger å gå spesifikk inn på disse i denne oppgaven.

Gjensidig kjærlighet og læren om oss selv og andre, læres gjennom nære tilknytningsbaserte relasjoner. Van der Kolk (1996) i (Killèn 2008, s. 98) sier at traumeindusert psykopatologi kan beskyttes ved trygg tilknytning. Hva angår langtidsskade er nok tilknytningens kvalitet sannsynligvis en viktig faktor. Tilknytningen legges til årsak for hvordan håndtere stress både i oppveksten og senere i livet ifølge O`Connor, Brendenkamp og Rutter (1999) i (Killèn 2008, s. 98). Barnet kan disponeres til å bli voldelig, overaktiv og impulsiv med mangel på trygg tilknytning (Perry 1995a, b i Killèn 2008, s. 98).

En annen hypotese som Bowlby (1973,1980) i (Killèn 2008) har er barnas utvikling av en indre arbeidsmodell av seg selv, til tilknytningspersonene sine og dets forhold til dem. Dette på bakgrunn av grunnlag av erfaringer samt tilknytningsprosessen barnet har. Barnet utvikler en indre oppfatning hva man kan forvente seg av sine tilknytningspersoner og signifikante andre. Disse indre arbeidsmodellene kan sees på som en oppskrift på hvordan oppføre oss som barn, hvordan forelder skal vi bli og hvordan skal forholdet vårt være i foreldre barn relasjon. Foreldrerollen vår øves tidlig inn (Killèn 2008, s. 99).

Forståelsen om jeget er viktig dersom vi skal kunne forstå menneskets relasjon til traumatiske opplevelser, kriser, problemløsninger og problemer. Det samme er forståelsen av jeg-funksjonene persepsjonsevne, toleransen for angst og frustrasjon, kontaktevne og videre for å sikre sin likevekt brukes jegets forsvarsmekanismer, benekting, projisering, aggresjon og bagatellisering og fortrenning. For å skjønne barnets adferd er det i dag en økende forståelse av betydning (---annet ord her) av forsvarsmekanismer Cramer (2000) i (Killèn 2008, s. 99).

Jeg-psykologien er som tilknytningsteorien en viktig brikke i hvordan forså menneskers håndtering av eget indre og samspill med andre mennesker. Hvordan forstår mennesker sine omgivelser, rolleforventninger, utfordringer og samfunnet for øvrig. Jeg-psykologiske forståelser og teorier er viktig for modellen som omhandler kunnskap om personlighetsutvikling (Killèn, 2008).

Barnets første år blir av teoretikere og praktikere betraktet som særlig kritiske. Noen som formidler dette er Eriksons (1958) betegnelse «basic trust» mens Bowlby (1988) i (Killèn, 2008 s. 117-118) betegnelse er «a secure base». Barnet utvikler i denne perioden trygghet og tilknytning som er grunnleggende til foreldrene eller andre omsorgs personer for barnet. Erikson (1958) i (Killèn, 2008, s. 117-118) skrev følgende om barnets første år; avhengig av barnets grunnleggende behov, de følelsesmessige så vel som de fysiske, utvikler barnet en opplevelse av mistillit eller tillit til omverden.

For at barn skal overleve må de knytte seg til sine tilknytningspersoner. Spesielt vises det når et barn har behov for trøst og beskyttelse eller føler seg truet. Det kan forklares ved at et barn har en tilknytning til sine omsorgspersoner og er sterk disponert for å søke kontakt med sine omsorgspersoner i slike situasjoner som nevnt over. Her vil jeg også komme inn på mine informanter som man ser dette tydelig på når de forteller om sine historier og hvor viktige deres tilknytningspersoner er og da spesielt i de vanskeligste periodene i deres liv.

Det finnes mange teorier på tilknytning og ulike tilknytningsstiler men dette er ikke noe jeg vil ha fokus på i min oppgave i stor grad, men jeg vil ha de viktigste trekkene med da jeg tenker at tilknytning har mye å si for barn og ungdommens oppvekstvilkår.

Uavhengig av forskning om overlevels- og mestringsstrategier er det interessant å se på de trygge tilknytningsmønstrene i lys av den forskningen som har foregått uavhengig av forskningen på tilknytningen. Man kan si at barns overlevelsstrategier kan ses på i lys av barns overlevelsstrategier (Killén 2008).

Rumberger (2004,) i (Orfield 2006, s. 131-155) mener at familiebakgrunn er den markøren/variabelen som er mest betydningsfull som enefaktor som fremkommer i diagrammer gjort i deres studier i Drop out in America. Inntil nylig har det vært relativt lite forskning som har sett på den underliggende prosessen som gjennom hvilke innflytelser familiestruktur har på drop outs. I henhold til menneskelig kapital teori, fremkommer det at foreldre gjør valg om hvor mye tid og andre ressurser de har til å investere i sine barn basert på sine mål, ressurser

og begrensninger, som i sin tur påvirker barnas smak for utdanning (preferanser) og kognitive ferdigheter (Haveman & Wolfe, 1994) i (Orfield 2004, s. 131-155). Coleman stolte også på det indirekte tiltaket, sosial kapital f.eks. familiestrukturer i sin forskning av noen nyere studier hvor det var mer mål rettet direkte på familieforhold som bekreftet at sterk tilknytning mellom elever og foreldre reduserer faren for å droppe ut av skolen (McNeal 1999, i Teachman et.al., 1996) i (Orfield 2006, s. 131-155).

2.5.1 Kan tilknytning og oppvekst påvirke dropout

Det er over tre tiår utført en omfattende studie av barn fra fødsel til voksen alder (Sroufe et al., 2005). 180 barn som ble født i fattigdom ble fulgt for å se hvordan de utviklet seg videre i livet. Studiet var grundig utført med en langsiktighet i forskningen som gir verdifull statistisk informasjon, det ble også sett på forutsigbarhet i hvem som klarte seg og hvem som fikk en tynge vei. Det ble pekt på flere forhold for utvikling til et barn, hvordan oppstår egenskapene til barn i første omgang, videre utvikling og egne muligheter til å utfordre det. Var han eller hun født til å bli den han/hun ble. Drop out er som nevnt tidligere i oppgaven en dynamisk utviklingsprosess (Sroufe et al., 2005 s. 209-211), hver og en av faktorene som adferdsproblemer, omsorg, foreldres engasjement, relasjoner, psykososiale forhold blir ikke sett på alene men som sammensatte indikatorer. Ved alder av 19 år ble ungdommene spurt om de hadde hatt en lærer som var «spesiell» for dem og ga dem ekstra fokus «så dem», det viste seg at de fleste av dem som fullførte skolen svarte «ja» og kunne ofte nevne flere lærere, mens de fleste som droppet ut svarte «nei» på samme spørsmål. Ved en sammenstilling av gitte faktorer viste studiet at en med 77 % nøyaktighet var i stand til å si hvem som kan som kan forventes å droppe ut. Studiet viste at det var avgjørende hvordan utviklingen var de de første årene av barnets år. En annen viktig observasjon var at «historien gjentar seg», dvs. barn som hadde hatt det vanskelig i oppveksten til en viss grad ofte førte dette videre til neste generasjon (Sroufe et al., 2005).

Tilknytning handler ikke om å ha en spesiell "løvetannsegenskap" som fungerer som tryllemiddel, men disse beskyttende egenskapene kan sees i sammenheng mellom barnets individuelle egenskaper og egenskapene til oppvekst og miljøet rundt barnet. Sammen bidrar forhold ved barnet og miljøet en forbedring av situasjonen og kan med rette kalles "løvetannbarn" ifølge Borge (2003).

Ringheim og Throndsen (1997) står det å lese om 10 barnevernsbarn «*Løvetannbarn de klarte seg- mot alle odds*». Boken omhandler svik, og der foreldrene deres ikke klarte omsorgsrollen tilfredsstillende og alle visste, men ingen gjorde noe, Andre foreldre, naboer, familie, lærere og andre i hjelpeapparatet var klar over barnas situasjon men ifølge barneverns barna var det ingen som grep inn før det var gått alt for langt. Deres budskap er at det handler om å bry seg, tørre å bry seg å åpne øynene. I historiene får vi også innblikk i hvor lite som skal til for å gjøre en forskjell. Bry seg, vise respekt og varme er betydningsfullt og i historiene kan vi lese om tilfeldige møter med en trener, en lærer, vaktmester, en nabo eller en bonde. Disse tilfeldige møtene snakkes om som en viktig faktor i deres oppvekst, og at de klarte seg tross for. Barna vektlegger viktigheten med relasjoner og hvor viktig det er med støttepersoner, bli sett og hørt uansett hvem en er. Dersom foreldrenes omsorgsfunksjoner er dårlige er det veldig viktig med et nettverk som kan stille opp. I følge Lynch og Roberts (1982) i (Killén, 2008) kan det være avgjørende for noen barn hvordan de overlever sin omsorgssituasjon i forhold til å ha en voksen å knytte relasjoner til utenom foreldrene.

Årsaken til at jeg finner dette relevant til min oppgave er fordi jeg ønsker at det skal bli satt søkelys på at «den ene» som ser, bryr seg, kan være avgjørende for om man klarer seg til tross for ting er vanskelig. To av mine informanter sier noe om et møte med en lærer i barneskolen som gjorde en forskjell for dem da de hadde det vanskeligst. De opplevde å bli sett, de fikk en følelse av at noen trodde på dem som igjen gjorde at jentene fikk litt motivasjon til å mestre. Videre i oppgaven ser vi også at dette er faktorer som informantene vektlegger sterkt da de startet på Øya videregående skolen, som for dem var avgjørende for å fullføre ungdomsskolen.

Noen kan ha tapt mye på å ha hatt et alt for stort ansvar, men kanskje nettopp derfor har de også vunnet noe ved å ta imot og gi omsorg, utviklet en evne til å fikse og ordne opp samt ta beslutninger (Ringheim & Throndsen 1997). Ida forteller en del om sin oppvekst hvor hun tidlig måtte klare seg. Ikke fordi hennes mor ikke var tilstede, men Ida følte at hun måtte ta ansvar og hjelpe mor da lillesøster kom til verden. I hennes fortelling kan vi lese at hun flyttet tidlig i egen leilighet da hun følte at det måtte til for å kunne takle hverdagen sin.

Empiriske studier har funnet ut at foreldre som viser interesse og følger opp sine barn samt regulerer deres aktiviteter, gir emosjonell støtte, oppmuntrer barna (kjent som autoritative foreldre stil) og er generelt mer involvert i skolegangen, der er det mindre sannsynlighet for å droppe ut av (Astone & McLanahan, 1991) i (Rumberger 2004, s. 140).

2.6 Identitet

Definisjon Identitet: Fornemmelse av hvem man er og hvilke større grupper og grupperinger man har tilhørighet til ifølge Tetzner (2005).

For å forstå menneskelig identitet, det sosiale selvet, i sin fylde og kompleksitet, kan det være nødvendig å bruke kraftige metaforer. I likhet med skilpadden har personer en offentlig, og en privat identitet. Når den stikker hodet ut av skallet er den sårbar, men da er den også i kontakt med verden. Når den trekker hodet inni skallet er den trygg men samtidig isolert (Fitzgerald 1993) i (Tetzner, 2005). Dette tenker jeg vi ser tydelig i forhold til en av informantenes atferd- hun trekker seg tilbake på sitt rom og vil bare være alene selv om hun har det vanskelig. Hun forteller at hun blir helt borte, et svart sted forklarer hun og samtidig vil hun egentlig at mamma skal komme å være sammen med henne.

For å forstå barnets utvikling av identitet og kompetanse vil jeg her bruke en utvidet tolkning av Piaget (1970) i (Høgmo 1986) adaptjonsbegrep. Barnets samarbeid med andre i form av assimilering og akkomoderer og de danner grunnlag for sin personlige identitet. Dette gjennom utvidelse av sitt eget rollepertoar og dernest som følge av utvikling av tolkningsrepertoar som består av signifikante symboler og tegn samt samhandling med signifikante andre. Barn har en utrolig evne til å gjøre ulike ting om, eksempelvis hente kategorier fra ulike deler av verden å gjøre de om til sine egne ulike lekebegivenheter. Ved hjelp av samhandlingen gjennom kombinasjon av rekonstruksjon og ny konstruksjon utvikler barn en kompetanse for sosial samhandling og meningskonstruksjon. Identitetsutviklingen dreier seg primært kanskje ikke om mekanisk internalisering av tegn, men i ulike kontekster hvor barn må forvalte det meningsuniversitetet hvor de ulike situasjoner finner sted. Gjennom adaptjonsprosessen lærer barn å sette adekvate navn på fenomenene i barnets handlingsverden (Høgmo 1986).

Teori om ungdom basert på psykologi ser vi knyttet til forståelse ved at ungdom på vei mot å bli voksen settes i sammenheng med mental utviklingsstrategi, og Erik Homburger Erikson (1968) i (Heggen og Øia 2005) sier at ungdomstiden består av driftskonflikter, og perioden er tidlig pubertet. Opptil 20-årsalderen dannes en mer stabil og individuell personlighet, og tiden før, i tidlig tenårene er det frigjøring fra foreldrene som er i fokus. Identitetsdanning og identitetsarbeid kjennetegner ungdomstiden ifølge Erikson (1968) i (Heggen og Øia 2005).

En del vil nok hevde at forståelsen i dag av Eriksons teori er noe begrenset. Bakgrunnen for det er at ungdoms fasens innhold har endret karakter. I dagens kunnskaps- og kommunikasjonssamfunn er utfordringene annerledes til ungdom enn tidligere (Heggen og Øia 2005). Det ble blant annet stilt strengere krav til ungdommen i industrisamfunnet før enn nå, og forventninger rundt frigjøring og etablering i arbeidslivet mot slutten av tenårene. Parson (1965) i (Heggen og Øia 2005) snakker om venner, utdanning, skole og organisasjoner som viktige øvingsarenaer for ungdomsmiljø. Men disse kan også bidra til dysfunksjonelle trekk som kan være med på å redusere samfunnets integrasjon. Ungdomstiden har en begynnelse som er biologisk og en avslutning som er sosial sier Torild Skard (1970) i (Heggen og Øia 2005). Stadiet mellom voksenalderens uavhengighet og ansvar, og avhengigheten til barndommen.

Bandura (2010) i (Olsen og Holmen, 2018) har i sin forskning fire avgjørende faktorer som han mener kan gjøre endring i troen på egne krefter. Den første handler om erfaringer fra tidligere liknende situasjoner og disse kaller han *performance experiences*. Positive og negative opplevelser som dette påvirker vår egen mestringstro. I noen situasjoner kan vi ha liten tro på egne krefter, i andre situasjoner kan vi ha stor tro, slik det også er på vår selvtillit. I følge Olsen og Holmen (2018) mangler elever med utfordringer i drop out kategorien kontakt med andre jevnaldrende og opplever sosial isolasjon. Det vises også til en undersøkelse gjort i 1998 (Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit, 2005) i (Olsen og Holmen 2018) der cirka 3000 elever fikk spørsmål om deres viktigste årsak til å gå på skolen, hvorpå de fleste svarte «for å få venner». Da skjønner vi viktigheten av å ha jevnaldrende venner for ungdommene (Olsen og Holmen 2018).

Olsen og Holmen (2018) trekker også frem en metaanalyse fra 2011 av Hattie hvor han presenterer elevers opplevelser på hva som gjør en forskjell på deres læring. I forskningen fremkommer effekten på medelevers læring som stor. Læringen er betydningsfull for samhandlingen mellom elevene. Langvarig isolasjon, følelsen av å være ensom og alene har negativ innvirkning på oss og alle har vi godt av å ha venner (Olsen og Holmen 2018).

Vi legger merke til hvilke resultater andre oppnår og hvordan de utfører oppgaver, dette er Banduras andre faktor i (Olsen og Holmen 2018) som han kaller *observational learning*. Observatøren legger merke til og ønsker å kopiere hans måte å gjøre det på for å oppnå resultater på likt nivå, noe som vil være verdifull observasjon for eleven.

Flere av elvene i drop out kategorien har utviklet angst og dermed valgt skolen bort for en stund gjerne som følge av mange negative opplevelser og utfordringer i skoletiden. Det er flere som allerede har mistet kontakt med sine jevnaldrende venner allerede i barneskolealder som følge av fravær tidlig i skolegangen. Mye av medlæringen og sosialisering med andre skjer gjennom fritidsaktiviteter men også her uteblir vår kategori av elever (Olsen og Haugen 2018). Den ene av mine informanter fortalte at hun var med en kort periode, og syntes det var gøy å delta på organisert idrett sammen med andre jevnaldrende. På spørsmål om hvorfor hun ikke fortsatte sa hun at hun tror det var på grunn av morens dårlige økonomi.

Identiteten formes gjerne gjennom sosialiseringprosessen som man sett fra sosialiseringsteorien hvor man forstår mennesket som et virksomt vesen. Gjennom samspill med andre mennesker skaper mennesker seg selv og verden. Skolen kan bli et ensomt sted å være dersom man mangler noen som aksepterer oss og støtter oss i hverdagen, særlig dersom man er i en sårbar periode av livet. Mennesker opptrer og handler ut fra tolkninger og forståelser rundt forskjellige situasjoner. Negative hendelser og mobbehistorier er noe en bærer med seg i store deler av livet, og blir en del av din skolehistorie. Det er viktig å gjøre skolehverdagen til et godt og trygt sted å være for elevene slik at tilhørighet til skolen og klassen blir en naturlig del av skolehverdagen (Holmen og Haugen 2018, s.108) En av informantene mine hadde med seg en langvarig mobbehistorie allerede fra 1. klasse og man kan forstå at det blir vanskelig å føle trygghet og tilhørighet til et sted som fremstår for de elever som opplever mobbing og utestengelse, et vondt sted å være.

Hattie (2014) i (Holmen og Haugen 2018) sier at det er viktig for lærerne å ha «øynene i nakken» å agere raskt og effektivt dersom det oppstår uønskede hendelser. Skolen er elevens viktigste sted i gjennom store deler av sin ungdomstid og da er det et ønske fra elevene at lærerne er tydelige, rettferdige og omsorgsfull.

Banduras tredje faktor i (Olsen og Holmen 2018) kaller han *verbal persuasion* (verbal overtagelse) og omhandler omgivelsens verbale tilbakemeldinger som vi mottar. Vi påvirkes av tilbakemeldinger vi mottar på vår atferd og våre prestasjoner, det være seg både negativt og positivt som igjen enten styrker eller svekker vår selvoppfattelse. Dette er også viktig i utviklingen gjennom samhandlingen med andre. På grunn av manglende tilstedeværelse på skolen, og de naturlige arenaene som jevnaldrende er på, som organisert fritidsaktiviteter og liknende, går dette også ut over drop out elevene og de kommer derfor til kort i denne læringen (Holmen og Haugen 2018).

Den fjerde faktoren som omhandler påvirkning av troen på egne krefter, Bandura kaller den *emotional arousal*. Påvirkning av troen på egen positiv mestring handler om at vi klarer å kontrollere vår bekymring eller entusiasme i tilknytning til et gjøremål, samt kontroll på følelsene både positive og negative. Dette handler om eksistensielle dimensjon altså tilknytning og relasjoner. Hvordan ser jeg på meg selv, eksempel: «jeg er verdifull og er trygg i meg selv» dette er vår selvfølelse og indre søyle (Holmen og Haugen 2018). Ut fra dette forstår vi at vi mestrer negative tilbakemeldinger og skuffelser på en bedre måte, og en fungering i skolehverdagen dersom en skulle oppleve utestengelser og negative kommentarer.

God selvtillit kommer gjerne som følge av en selvfølelse som er sunn og god. Mangler man derimot den styrken har man gjerne dårligere selvfølelse. Ved mestringsfølelse fungerer gjerne selvtilliten som en ytre stolpe som vi kan støtte oss til. Den pedagogiske dimensjonen handler dermed om vår egen tro på vår styrke og selvtillit (Olsen og Holmen 2018).

Når jeg tenker på elevene i oppgaven min, som allerede sliter med flere faktorer som dårlig selvtillit, negative skoleopplevelser tenker jeg det vil være veldig viktig med lærere som innehar kunnskap og erfaring med å gi elevene hjelp til å klare de utfordringer som forventes både i relasjon med andre mennesker og faglig i forhold til sitt eget mestringsnivå.

2.6.1 Har identitet og troen på seg selv påvirkning på drop out elever

Identitet er nok en faktor som er avgjørende for menneskets overlevelsesstrategi slik jeg ser det. Hvilken tro og tanker en har om seg selv er med å påvirke våre ferdigheter. Dersom man tror en ikke har kunnskap nok til å gjennomføre en prøve på skolen, som skal gi en karakter som beviser ens tanker om seg selv, er det da motiverende å møte opp på skolen. Skolen mål er naturligvis å styrke eleven og gi positive mestringsopplevelser. De elever jeg snakker om sliter med identitet og troen på seg selv. Informantene mine fortalte om negative tanker om seg selv og to av jentene tenkte, og hadde gjort forsøk på å ende sitt liv. Jeg fikk en følelse av at jentene hadde mange års erfaring med lav selvtillit og dårlig mestringsfølelse.

Banduras teori (2010) i (Olsen og Holmen 2018) om troen på egne krefter fant jeg viktig å ha med i overnevnte kapittel om identitet. De fire faktorene som Bandura påpeker er viktige årsaker til å ha tro på sine egne krefter ser jeg er manglende faktorer i større eller mindre grad i min undersøkelse. Dette kan også forklare jentenes drop out fra skolen slik jeg forstår det. Manglende vennerelasjoner, følelsen av å være alene, fysiske og psykiske reaksjoner på

skolen, brudd i relasjoner slik som skolebytte, for et par av informantene mine som hadde vennerelasjoner i tidlig skolealder men som opplevde brudd og utestengelse, foreldrenes skilsmisse, brudd og endring i familiesammensetningen gir elevene mange negative opplevelser som påvirker deres selvbilde og troen på seg selv.

Ut fra Tetzners (2005) definisjon på identitet hvor man fornemmer hvem man er og i hvilke grupper man har tilhørighet til kan man forstå at identitet kan påvirke en i negativ retning. Jeg vil si at ut fra det vi vet fra teori og mine funn i undersøkelsen er det tenkelig at identitet og troen på seg selv påvirker drop out elever i større eller mindre grad.

3 Metode og fremgangsmåte

Jeg ønsker i dette kapittelet å gi en beskrivelse av den kvalitative metoden jeg har brukt i min oppgave. Jeg vil presentere oppgavens datamateriale, herunder rekruttering, utvalg og intervjuene av mine informanter. Videre vil jeg redegjøre fordeler og ulemper ved kvalitativ metode, gjennomføring av observasjoner, samtaleprosessen, litteratursøk, pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og til sist etiske hensyn.

Benytter få observasjonsenheter der jeg som observatør skal være et medvirkende subjekt. Datainnsamlingen vil bestå av tekst, tale, visuell observasjon og for å tolke og analysere det jeg skal forstå, ha en holistisk tilnærming, nyanser og kontekst og styrken vil være ny kunnskap og begreper. Videre blir det brukt en induktiv tilnærming som starter med enkle observasjoner og som man kan anta sier noe mer generelt om virkeligheten.

Mitt ståsted for miljøet jeg studerte i er nøytralt. Jeg har ingen kjennskap til den alternative skolen og heller ikke mine informanter.

3.1 Kvalitative metode

Valg av bruk av den kvalitative metoden for oppgavens problemstilling, ble tatt på bakgrunn av at jeg ønsket å ha dybde intervju med få enheter og forsøke å forstå samt kunne be om utdypende forklaring dersom noe er uklart. Jeg ønsket å ha uformelle intervju hvor man kan gå tilbake dersom noe er uklart, eller man ønsker en utdypende forklaring av tema. Thagaard

(2018) sier denne typen intervju har en fordel da det åpner for å følge informantens fortellinger og temaer, som kan utdypes ytterligere ved behov .

I ordet begrep, har vi forståelse og mening, som igjen har ulike betydninger. Vi ser ikke nødvendigvis meningen med lærdom før vi selv kommer i kontakt med bruken av den lærdommen, i alle fall ikke i et hermeneutisk lys → hermeneutiske sirkel ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 216) Det første prinsippet gjelder den kontinuerlige frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel . Slik jeg forstår det av Kvale og Brinkmann er dette en hermeneutisk meningsfortolkning som ut fra fortolkninger av i utgangspunktet en ofte uklar og intuitiv forståelse, hvor man kan finne nye relasjoner til helheten igjennom disse fortolkningene. Man kan også forklare dette som en spiral som åpner opp for ny og dypere forståelse av meningen, en «circulus fructuosus» (meningen har en dypere forståelse) og ikke som en «ond sirkel». Utfordringen er å komme inn i sirkelen på riktig måte, og ikke komme bort fra sirkulariteten i meningsutlegningen (Kvale og Brinkmann, 2010).

Videre forteller Kvale og Brinkmann (2010) om tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Under dette tema kan man lese at det kvalitative forskningsintervjuets tema er intervjuets livsverdens forhold til den og at intervjuets formål er å fortolke meningen med sentrale temaer. Dette ved hjelp av hvilken måte meningen blir sagt på og en fortolkning av meningen med det som blir fortalt. Gjennom ordinert språkbruk er målet å innhente kvalitativ kunnskap. Gjennom ulike sider av personene som blir intervjuet er tanken å forsøke å innhente nyanserte og åpne beskrivelser av dets livsverden. Det hentes ikke generelle meninger men spesifikke beskrivelser av hendelsesforløp og situasjoner. Ved hjelp av bevisst naivitet unngår intervjueren ferdige fortolkningsskjemaer med kategorier, og viser interesse og åpenhet for uventede og nye fenomener. Noe jeg syntes var viktig i min oppgave nettopp fordi hvert enkelt individ har sin egen unike historie, derfor er det viktig å la informantene få fortelle fritt om sin opplevelse og sine erfaringer. Dette gjør også sitt til at intervjueren er fokusert og har sine temaer men likevel unngår et stramt og styrende intervju med faste spørsmål, eller totalt ukontrollert intervju. Kvale og Brinkman (2010) mener at personens livsverdens motsetninger kan gjenspeiles dersom intervjuerens uttalelser er tvetydige. I forhold til endring kan det under intervju prosessen få ny bevissthet og innsikt, noe som kan endre ens egne fortolkninger og beskrivelser av temaene. Alt etter intervjuenes kunnskap og følsomhet for temaene vil man kunne oppleve forskjellige uttalelser om samme tema. Gjennom den interpersonlige interaksjonen blir det innhentet kunnskap produsert i

intervjusituasjonen. Dersom intervjupersonen får en positiv opplevelse av forskerintervjuet kan man anta at det har vært berikende og verdifullt samt at intervjupersonen kan ha fått en opplevelse om sin egen livssituasjon (Kvale og Brinkman, 2010).

Gjennom vitenskapen og ens eget synspunkt samt ståsted, er alt hva vi vet om verden. Uten dette ville ikke vitenskapens symboler bety noe. På bakgrunn av den opplevde verden er vitenskapens univers skapt (Kvale og Brinkmann, 2010:48).

Det landskapet vi har lært oss å kjenne som fjell, en elv eller en skog er en abstraksjon og geografens kart. I følge den fenomenologiske oppfatningen av intervjupersonens opplevelser av verden, dannes og de mer abstrakte vitenskapelige teorier grunnlaget ifølge de kvalitative undersøkelsene om den sosiale verden. Dette er en forskningsmetode hvor man tenker man får tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden. Thagaard (2018) sier fenomenologi tar for seg den subjektive opplevelsen i enkeltpersoners opplevelser og erfaringer, og at forskeren er åpen for informantenes erfaringer.

Det bør under et kvalitativt forskningsintervju inneholde både meningsspørsmål og fakta spørsmål. Det vil være viktig å lytte til meninger som informanter uttrykker, og de eksplisitte beskrivelsene så vel som det som blir sagt mellom «linjene». Man kan under intervjuet forsøke og «sende tilbake» formuleringer for å se om man kan oppnå en avkreftelse eller bekreftelse umiddelbart slik at man forstå hva informanten har å si (Kvale og Brinkmann, 2010).

3.2 Oppgavens data materiale

Jeg har tatt utgangspunkt av et alternativt opplæringssted hvor fokuset er praksis nær opplæring for elever fra 8 -10 klasse, som kalles Øya ungdomsskole hvor motivasjon – mestring – muligheter er fokus. Skolens mål er å etablere et undervisningstilbud til elever slik at man kan redusere frafall av elever i skolen. Målgruppen er alle elever, også for de faglige sterke som ønsker andre eller flere utfordringer. Dette er et ungdomsskoetilbud med vekt på praktisk tilnærming til kunnskap i samarbeid med videregående skole, lokalt næringsliv og foreninger. Øya ungdomsskole vil tilrettelegge for praktisk tilnærming til kunnskap gjennom økt tverrfaglighet og samarbeid med andre virksomheter videre vil det være fokus på opplæring i de grunnleggende ferdighetene: uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Øya ungdomsskole vil også jobbe for et godt læringsmiljø

gjennom gode relasjon mellom elev – lærer, økt klasseledelse, relasjoner mellom elevene, bruk og håndhevelse av regler, forventninger til elevene og samarbeid mellom hjem og skole, videre jobbes det aktivt for å fremme sosial kompetanse i opplæringen. Dette handler om at elevene skal få dekket sine sosiale behov og nå sine mål gjennom empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Det at det er fokus på vurdering for læring og praktisk, variert og relevant undervisning betyr at det skal gis tilbakemeldinger til elever som fremmer faglig utvikling. Elevene skal kjenne til hva som er målet med opplæringen og hva som er vektlagt i vurderingen. Elevene skal også delta aktivt i vurderingen av eget arbeid. Videre har Øya ungdomsskole fokus på godt samarbeid mellom hjem og skole gjennom å legge til rette for dialog, god informasjon og foreldremedvirkning.

Deler av undervisningen gjennomføres utenfor skolen i lokalmiljøet og i samarbeid med andre instanser, noe som krever at elevene må forholde seg til læring på andre arenaer og ulike miljøer. Elevene må være forberedt på møte til å avslutte dagen på ulike steder igjennom skoleåret. Store deler av læringsaktivitetene er knyttet til stasjoner som:

- Film og foto
- Bygging og mekking
- Gården og kysten
- Uteskole
- Øya videregående skole

Øya ungdomsskole har hovedvekt på praktisk tilnærming til fagene, noe som krever en indre driv og initiativ til å delta. I det praktiske vektlegges kreativitet, nyskapning, initiativ, samarbeid og kommunikasjon. Det er også viktig at elevene ønsker å gjøre en innsats for en positiv utvikling gjennom varierte læringsaktiviteter. Tilbudet passer godt til de elevene som liker å bruke kroppen sin til praktisk arbeid, og de må ha lyst til å være ute samt ta i et tak. Øya ungdomsskole er for de som ønsker en ny giv for å bli godt rustet til å gjennomføre

videregående skole. Opplæringen baserer seg på næringsplanene i Kunnskapsløftet og elevene får ordinær grunnskoleeksamen ved slutten av opplæringen.

De elevene som søker seg til Øya ungdomsskole er elever hovedsakelig fra området. Skolen startet i 2011. Pr i dag telles det nærmere 60 elever fordelt på 3 klasser og det er blitt mer søkere enn det er plasser til, noe som muligens viser at det er et skrikende behov for en alternativ, praktisk læringsarena.

Ettersom jeg har hatt flere samtaler innledningsvis med rektor og lærere fant jeg det interessant da de var positive og engasjerte i forhold til de resultatene som elevene viser til i forhold til elever som sto i fare for å droppe helt ut fra grunnskolen. Her møtte jeg ansatte som hadde stor tro på denne alternative læringsarenaen. De fortalte om flere elever som hadde mer eller mindre gitt opp håpet på å få fullført skolegangen sin, men med litt hjelp i form av Øya ungdomsskole kunne gå ut av skolen med vitnemål i hånden.

3.2.1 Rekrutering

I prosessen rundt rekrutteringen søkte jeg jenter i ungdomsskolealder og som i en kort eller lengre periode hadde droppet ut fra mellom- eller ungdomsskoletrinnet, for så å være tilbake igjen på skolen. For å belyse problemstillingen valgte jeg en strategisk utvelgelse, dette ut mitt ønske om å få belyst problemstillingen min på en best mulig måte.

Gjennom omfattende livsløpsintervju med jentene er tilnærmingen i prosjektet kvalitativt. For å få et oversiktsbilde av hver enkelt livssituasjon og livsløp klarer man å belyse marginaliserings prosessens perspektiv. Skulle selvsagt ønsket meg flere intervjuobjekt for å få et mer komplekst bilde.

For å få et best mulig bilde av jentens erfaringer og fortellinger valgte jeg en kvalitativ tilnærming (Heggen, Jørgensen, Paulgaard, 2007). Da jeg var på skolen for å gjøre intervju snakket jeg også med flere lærere som kjente jentene godt. Jeg fikk godt innblikk i skolens grunntanker og hvordan de jobbet på skolen. Jeg deltok også ved noen anledninger, før intervjuprosessen startet, i skolens aktiviteter for å bli litt bedre kjent med mine informanter samt med skolens alternative læringsarena. Videre fremkommer det at i løpet av de årene skolen har eksistert har lærerne sett mange eksempler på elever som har gått ut med bestått vitnemål til tross for dårlige ods tidligere i grunnskolen.

Alle tre jentene har en opplevelse av å være i uheldig forløp, dette basert på deres egne refleksjoner rundt tidligere erfaringer og opplevelser (Heggen, et.al, 2007). Informantenes beskrivelse av deres oppvekst og barndom kan være farget av hvor i livet de er nå. Hvordan de har det, og hvordan deres forhold til sine omsorgsgivere er i dag.

3.2.2 Utvalg

I oppgavens utvalg er det tre jenter i alderen 13-17 år som har gått, eller går på en alternativ ungdomsskole. Det var også et ønske om at mine informanter på et eller annet tidspunkt i løpet av barne- ungdomsskolen hadde droppet ut fra skolen i kort eller lengre tid for så og startet opp igjen. I en kvalitativ undersøkelse er det ikke uvanlig med få informanter og svært viktig å velge hensiktsmessig utvelgelse, slik som strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018). Både skole, sted, navn og annen relevant informasjon er anonymisert i best mulig grad slik at informantene ikke kan gjenkjennes.

Presentasjon og intervju av jentene kommer i kapittel 4.

3.2.3 Fordeler ved kvalitative metoder

Forskeren møter informanter ansikt til ansikt i kvalitative undersøkelser. I forhold til bortfall er dette en fordel. Ved utfylling av skjemaer er det en del som unnlater å svare, mens det er mindre sjans for at de trekker seg til et personlig intervju. I følge Larsen (2008) kan det være en fordel at forskeren kan gå i dybden der det er nødvendig for å få best mulig helhetsforståelse av noe. Det hender man har så lite kunnskap om et tema og da er det umulig å lage gode spørsmål til spørreskjemaer. Videre mener Larsen (2008) det er en fordel av forskerne at de kan stille oppfølgingsspørsmål. Da får en gjerne utfyllende og dypere svar og ordner opp i uklare spørsmål med en gang. For å forklare funnene en har kommet frem til er det viktig at forskerne har en god forståelse av studiet sitt. En effektiv og enklere måte å tolke svarene på kan være ved å observere informantene under intervju eller ved feltobservasjoner (Larsen, 2008).

3.2.4 Ulemper ved kvalitative metoder

I følge Larsen (2008) kan være en ulempe at en ikke kan generalisere ved kvalitative undersøkelser. Det at det ikke er ferdig krysset svarkategorier gjør at det kan bli vanskeligere og mer tidkrevende å behandle datamaterialer. Larsen (2008) mener det kan være et omfattende arbeid å kunne sammenlikne svarene og få oversikt over dataene. Når intervjueren sitter overfor deg kan det være vanskeligere å være ærlig enn ved avkryssingsskjema der man er anonym. I kvalitative intervju mener Larsen (2008) at det er en ulempe at folk ikke snakker sant. Kontrolleffekt er uheldig ved kvalitative intervjuer da intervjueren selv kan velge hva den skal svare på eksempelvis. Videre kan intervjueren svare det den tror forskeren ønsker å få svar på, da gjerne for å gjøre et godt inntrykk. Atferden kan bli påvirket i en bestemt retning hvis folk vet de blir observert.

Analysen av materialet danner grunnlaget for det empiriske grunnlaget for å analysere tema i min oppgave. Oppgaven vil også dreie seg om marginaliseringsprosessene, altså hvordan vi fikser livet vårt, hvem er vi sammen med, hvem vi ikke er sammen med, hvem vi liker og hvem vi ikke liker hvem har vi noe til felles med og hvem har vi det ikke. For å forstå utviklingen av samfunnet og nærmiljøet er slike kategoriseringer viktige. Man kan se at dersom ungdom får problematiske relasjoner til skole og læring vil konflikter og utfordringer vise seg gjeldende også på andre viktige arenaer og risikoen for sosial utstøting forsterkes (Heggen, et.al. 2007).

3.2.5 Gjennomføring av observasjoner, intervju og samtale

Da jeg startet opp med å rekruttere jenter til mitt prosjekt hadde jeg ikke i tankene at det skulle bli så utfordrende å få tak i intervjuobjekt. Etter hvert fikk jeg intervjuet tre jenter hvor alle gikk, eller hadde gått på Øya ungdomsskole. I forhold til enheter og variabler valgte jeg kvalitativ undersøkelse hvor problemstillingen var spørsmål og tema beskrivelse. Jeg ønsket å ha mange opplysninger om få enheter, et uformelt dybdeintervju. I oppgaven illustrerer jeg dette ved sitater fra jentenes uttalelser. Arbeidsformen er stor fleksibilitet hvor datainnsamlingen og analysen foregår gjerne i flere runder og samtidig.

Informasjonen kan ikke generaliseres men har overførbarhet da man kan se mønster i helheten av egenskaper, og målet ved undersøkelsen er å oppnå forståelse.

3.2.6 Intervju og samtaleprosess

Jeg har brukt langt tid på å finne tak i informanter til mitt prosjekt. Bakgrunnen til dette er både tilgangen til informanter og på grunn av min jobb i barneverntjenesten. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å kunne bruke informanter igjennom min jobb, men dette fikk jeg ikke tilgang til. Jeg begynte da å kontakte ulike skoler og andre barneverntjenester i regionen for å forsøke å rekruttere informanter, heller ikke dette ga resultater så hurtig som jeg gjerne ønsket. Det resulterte i at jeg ble litt motløs og lurte å skifte tema eller finne informanter av begge kjønn. Men etter som tiden gikk og jeg har hatt is i magen og vært tro mot mitt tema dukket det opp aktuelle informanter. Årsaken til at jeg i utgangspunktet ønsket å se på jenter var å kunne sammenlikne mine resultat opp mot forskning gjort av gutter i en oppsummering.

Etter samtale med rektor på Øya ungdomsskole kom jeg i kontakt med mine informanter. Rektor tok kontakt på forhånd med familier som kunne være aktuelle før jeg fikk presentert navn og kontaktinfo på jentenes foresatte. Dette også for å utelukke at de har, eller har vært i kontakt med barne- og ungdomstjenesten.

Den første foresatte jeg snakket med åpnet seg veldig og fortalte om sin jente som gikk i 10. klasse på Øya ungdomsskole. Mora var litt skeptisk til om jenta ville være med på dette og i det hele tatt la seg intervjuet, så vi ble enige om at mor skulle snakke med jenta for så å gi meg tilbakemelding dersom jenta var positiv til deltagelse.

Det tok bare noen dager så fikk jeg svar fra mor at jenta gjerne ville snakke med meg. Vi avtalte videre at jeg skulle kontakte skolen og jentas lærer for nærmere avtale rundt intervjuet. Jeg sa at det var opp til jenta selv å bestemme hvor vi skulle gjennomføre intervjuet men at jeg hadde fått lov av rektor å benytte meg av klasserom ved hennes skole dersom det var ønskelig. Bakgrunnen for at jeg tenkte at dette kunne være et godt alternativ er at her er jentene i trygge og kjente omgivelser.

På grunn av en hektisk periode på skolen samt fri ble intervjuet gjennomført 1,5 mnd. etter først avtalt så jeg var spent da jeg igjen tok kontakt med mor for å høre om jenta fortsatt var motivert til intervju. Jenta var det, så da gikk jeg i gang med å avtale tidspunkt med jentas lærer for gjennomføring.

Hovedspørsmålene mine var gode og informative, men jeg fikk behov for å fylle på spørsmål som omhandlet jentenes bakgrunn både innen familierelasjoner, tidligere skoler og

opplevelser knyttet til skole, sosiale relasjoner, holdninger og forventninger, faglige utfordringer, forskjellen mellom barne- og ungdomsskolen.

Da dagen var der møtte jeg opp, sikkert like spent som jenta. Læreren kom og tok imot meg og sa at jenta var klar. Vi fikk et møterom for oss selv og var helt uforstyrret så lenge intervjuet varte. Hvert intervjuene tok ca. 1,5-2 timer.

Jenta jeg først intervjuet var en søt og for meg rolig jente med klare og tydelige meninger. Lærer ga på forhånd beskjed til jenta at hun måtte legge fra seg mobilen under intervjuet, noe hun gjorde automatisk.

På grunn av personvern har alle jentene fiktivt navn og bosted.

3.3 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet er begrepene som gir troverdighet til prosjektets kvalitet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018).

Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet som det også kalles, handler om at dataen i en undersøkelse ikke preges av tilfeldigheter men at påliteligheten er høy. Altså vurderes påliteligheten av forskningen. Ved videre forskning kan resultatene kunne benyttes ved «reprodusering», og en annen forsker vil kunne komme frem til de samme resultatene ved bruk av samme metode (Thagaard, 2019).

Forskerens tilknytning til miljøet vi studerer, eller dersom forskeren representerer en utenforstående har innvirkning på grunnlaget for forståelsen en utvikler i løpet av prosjektperioden. Det vil si dersom en har kjennskap til miljøet, kan det danne grunnlag for gjenkjennelse, og erfaringer kan gi et utgangspunkt for det vi kommer frem til i undersøkelsen. Det kan være både positivt og negativt ved å ha kjennskap til miljøet vi studerer. Det kan være en begrensning men samtidig kan det være en styrke, da forskeren som ikke kjenner til miljøet får et annet grunnlag for forståelsen, mens en forsker som kjenner miljøet har et annet utgangspunkt. Dette påvirker ikke validitetens grunnlag i stor grad men det er viktig å opplyse leserne om forskerens ståsted for å lettere vurdere hans tolkninger. Jeg har i min oppgave valgt å intervju mine informanter med bakgrunn i spørsmål guide jeg

utarbeidet tidlig i prosjektet mitt. I intervjuprosessen samlet jeg informasjon og skrev notater fra intervjuet med jentene, og jeg oppfattet at de virket komfortabel og trygg i intervjuprosessen. Inntrykket mitt var at de var ærlig og realistisk i besvarelsen i intervjuet, i tillegg fikk jeg mer informasjon om andre forhold som var viktig for oppgaven. For å styrke grunnlaget ble det benyttet båndopptaker/lydfiler for å klargjøre/verifisere arbeidet i feltet. Etter intervjuet spurte jeg mine informanter om hvordan de oppfattet intervjuet og om det var noe de ønsket å endre.

Gyldighet

Gyldighet, eller validitet som det også kalles, knyttes til vurdering av tolkningens grunnlag. Resultat og tolkning av dataens gyldighet er det validiteten handler om, jeg har i studiet hatt et kritisk blikk til egne tolkninger. I studiet var jeg oppmerksom på at det kunne være avvikende tendenser i data jeg samlet inn. Jeg har gjennom oppgaven vurdert spørsmål og tolkninger opp mot de faktiske forhold som jeg har studert. Jentene ble intervjuet om hva som skjedde underveis som gjorde at de droppet ut av skolen, det er jentenes egne subjektive opplevelser som kom frem i intervjuene.

På forhånd hadde jeg testet ut intervju guiden på en kollega slik at jeg skulle få en feeling på om spørsmålene var gjennomførbar og relevant for tema i oppgaven.

Ved å sammenlikne resultater fra ulike forskningsprosjekt som bekrefter hverandre styrkes validiteten (Thagaard, 2019). Jeg har gjennom oppgaven beskrevet teori som danner grunnlag for tolkningen. I prosessen har jeg vurdert resultater fra mine intervju opp mot annen forskning, dette for å se om studiets validitet blir bekreftet av annen forskning innenfor samme område. Jeg har også forsøkt å beskrive og begrunne fremgangsmåten og mitt metodevalg i metodekapittelet.

Overførbarhet

Overførbarhet er hvordan de tolkningen vi får gjennom et prosjekt kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2019). I denne oppgaven benyttes få intervju personer og Kvale et al. (2010) stiller spørsmålsteget ved overførbarheten når utvalget er så minimalt. Det er 3 informanter i oppgaven min, vil dette si at grunnlaget for generalisering i utgangspunktet ikke er til stede. Jeg vil likevel påpekt at annen forskning kan vise at det er grunnlag for at en kan vurdere at en viss grad av skjønnsmessig generalisering kan være til stede. Dette kommer

frem gjennom at en kan ser sammenheng mellom svar fra mine informanter og annen forskning.

3.4 Etiske hensyn

Helt i starten av prosjektet av oppgaveskriving tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) noe alle som skal skrive student- og forskningsprosjekter er pliktig til å gjøre da det skal sikres i forhold til personopplysninger. Ettersom det ikke var personopplysninger i mitt prosjekt fikk jeg tilbakemelding fra NSD at det ikke var meldepliktig (se vedlegg nr. 3).

I studier, som intervju og deltagende observasjoner gjøres får forskeren og de forskeren studerer nær kontakt, og videre får forskeren datainformasjon som kan knyttes til prosjektets deltagere. Prinsippet for samtlige forskningsprosjekt er å få informert samtykke, som vil si NESH (ibid.:14) i (Thagaard, 2018, s.23) «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskningen. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig.» Det vil alltid være spesielle utfordringer da det kan være at opplegget i prosjektet blir endret noe underveis i prosjektet, og det vil følgelig være noe begrenset prosjekt informasjon en kan gi i oppstartfasen. Forskeren må være bevisst sitt etiske ansvar samt grunnprinsippet som omhandler kravet om konfidensialitet og det er viktig å skjule informantenes identitet (Thagaard, 2018).

Dataopplysningene fra informantene ble lagret i låsbar skuff og etter transkribering ble alle intervjuene slettet. Det er kun jeg som har hatt tilgang til intervjuene, og før oppstart oppfordret jeg mine informanter til ikke å omtale personer med sine ekte navn, men mor, far etc. Det samme med skolenavn eller bostedsnavn.

Det kvalitative forskningsarbeid kan sees på prosess som går i ulike faser som går inn i hverandre. Den første tidlige fasen utgjør som regel utgangspunktet for prosjektet og det jobbes frem et forskningsdesign, deretter fremkommer data som i neste fase går i en analyse og tolkningsdel av innsamlede data før det blir sett på opp mot aktuelle teorier knyttet til valgt tema. Ved avslutning av prosjektet blir resultatet presentert og vi markerer en avslutning på forskerprosjektet (Thugaard, 2018).

3.5 Litteratursøk

I løpet av perioden hvor jeg har jobbet med oppgaven har jeg benyttet meg av ulike litteratursøk. Til å begynne med søkte jeg etter relevant litteratur knyttet til oppgavens emne samt fagfeltet jeg forsket på. Jeg benyttet i størstedelen av søk etter litteratur ORIA som er skolens egen biblioteksdatabase. Videre benyttet jeg meg også av Google Scholar og Google som søk på internett. Typiske søkeord drop out, frafall, skulking, drop out jenter, rapporter, og forskning drop out/ frafall. Jeg har lest tidligere empirier, hovedsakelig norske forskningsresultater og undersøkelser da jeg ønsket i størst mulig grad å ha fokus på norske resultater. Men det er selvsagt også benyttet informasjon på OCDE rapport og jeg presenterer også disse funnene, da jeg ser det som svært aktuelt for å få et overordnet overblikk over kunnskapsstatus på tema og problematikken. Gjennom fag- og forskningsartikler samt primærstudier fant jeg i litteraturlister relevant teori som jeg fant interessant og benyttet meg av kilder som framkom her. Jeg har også hatt stor interesse for ungdomsundersøkelsen 2018, som ble gjennomført da det var interessant og relevante resultater som her fremkom og som jeg har benyttet meg av i min oppgave.

4 Intervju

Intervju er oppgitt med fiktive navn på jentene og skole dette for å ivareta jentens personvern. Prosjektet ble meldt inn til NSD og på bakgrunn av at jentenes personvern er ivaretatt ble prosjektet ikke ansett som meldepliktig.

4.1 Intervju Mia

Mia er i slutten av tenårene og gikk på Øya ungdomsskole i 10. klasse og var ifølge henne selv redningen hennes. Hadde det ikke vært for dette alternativet hadde hun ikke fullført ungdomsskolen sier Mia. Motivasjon og mestringfølelsen var lik null og slik har det vært siden 5. klasse sier Mia. De to siste årene på ungdomsskolen var det veldig dårlig og hun var mer hjemme enn på skolen, noe som også viste seg på vitnemålet fra 9. klasse der hun fikk «ikke bestått» i alle fag. Mia sier at hun snakket seg selv ned, hadde ikke troen på at hun skulle klare å forstå verken matte eller norsk, og resultatet ble at hun klarte ikke prestere i noen fag etter hvert.

Mias familie består av mor, far og et eldre søsken. I dag bor de sammen men slik har det ikke alltid vært. Foreldrene skilte seg da Mia gikk på barneskolen noe som satte dype spor i henne. Mia flyttet sammen med mor og søsken til nytt sted og begynte på ny skole noe hun taklet dårlig. Fra å vokse opp på et mindre sted og gå på en liten skole hvor alle kjente alle, begynte det nå et nytt liv på en større plass og en skole med mange elever. Fra trygt og godt til nytt og utrygt.

Mias foreldre har høyere utdanning og gode jobber. Søsknene har fullført grunnskole og er i gang med videre utdanning.

Mias mor og far skilte seg men etter skilsmissen gikk det bare kort tid til foreldrene fant tilbake til hverandre igjen og familien ble komplett igjen innen 1 år. Mia forteller at selv om dette var det beste som kunne skje ble det likevel en endring i hennes liv etter dette. Endringen som hun forklarte gikk på en følelse av utrygghet og redsel. Hun opplevde at det var ustabil selv om familien igjen var samlet. Dette fortsatte også etter at foreldrene flyttet sammen igjen også. Det var som om hele familien var endret sier Mia.

Mia forteller at skolehverdagen som hadde bestått av forutsigbarhet og gode trygge elever og lærere, ble byttet ut med usikkerhet og for henne, ukjente elever og lærere. Mia sier at hun som 11 åring forandret seg veldig og hun tror at årsaken til dette ligger i at hun ble tidlig utviklet og fikk så dårlig selvbilde. Hun fikk menstruasjon som 11 åring og hun føler hun ble fort «voksen» og debuterte både seksuelt og med alkohol mye tidligere enn hennes venner. Dette førte til at hun søkte til venner som var mye eldre enn henne selv, og sine jevngamle elever som igjen resulterte i at hun kom i miljø som hennes jevngamle ikke kjente til. Her var drikking og røyking en del av hverdagen og Mia ble fort en del av denne gjengen. Mia forteller også at hun alltid har trivdes best sammen med gutter og betegner seg selv som en guttejente. Utseendemessig er hun lik de andre jentene med lyst langt hår og fin sminke.

Barneskoleårene framstår for Mia som positiv. Skolen hun gikk på frem til hun flyttet hadde ca. 20 elever i hver klasse og de var hver for seg med jevnt fordelt jenter og gutter. Alle elevene var sammen i friminuttene enten di gikk i 1. eller 4. klasse forteller Mia. Frem til 4 klasse var Mia flink på skolen og likte seg veldig godt der. Matte var et av hennes yndlingsfag. I 4.-5. klasse husker Mia at hun likte å leke sloss med guttene. Allerede da begynte det at hun følte seg litt ulikt de andre jentene. Men miljøet på skolen var likevel veldig bra og det var akseptert å være annerledes. De andre opplevde nok meg som en liten

sta, men tøff jente sier Mia. Etter som foreldrene gikk fra hverandre i barneskolen startet også den store, negative endringen for Mia. Hun forteller at hun tror nok de andre elevene oppfattet henne som en sur person med mye sinne inni seg. Hun opplevde at hun fikk mye respekt blant sine medelever og etterhvert ble hun ble høy på seg selv forteller hun. Dette førte med seg mange negative konsekvenser. Mia forteller at hun fikk høy status hos medelevene og det tålte hun dårlig ser hun i ettertid.

Mia så på selv seg som en person som kunne gjør hva hun ville, og snakke om hvem hun ønsket og om hva hun tenkte. Dette pågikk en stund før vennene oppdaget Mias misbruk av den tillitten hun hadde blant noen venner. Det ente med at vennene forlot og stengte henne ute fra «gjenget». Mia opplevde for første gang å stå «utenfor» og gikk fra å være en populær jente til en som ingen ville omgås. Mia forteller videre at hun nå i ettertid forstår godt at vennene vendte henne ryggen for hun oppførte seg som en skikkelig drittunge. Mia baksnakket venner og fortalte videre ting hun fikk vite av personer som trodde de kunne stole på henne. Videre spredte Mia usannheter om venner som da gikk i Mias favør, noe som også ble gjennomskuet av vennene. Mia sier at det måtte gå sånn, det kunne ikke ha fortsatt slik og hun vet hun såret mange av sine venner. Dette har hun slitt med i ettertid forteller Mia.

Etter at hun ble «skviset» ut av gjenget opplevde Mia en form for sosialangst og depresjon. Fra å være den populære jenta med lyst langt hår ble hun en «sort» og innesluttet jente som bare ville forsvinne og virke usynlig for alle andre. Jeg ber Mia fortelle om bakgrunnen for denne endringen som skjedde i sommerferien midt i ungdomsskole forløpet da hun gikk fra, hennes ord, å være en blond bimbo til en sort EMO.

Mia sier at det startet med at hun ble utstøtt fra den gjengen hun følte seg trygg og godtatt i og mistet vennene sine, Etter en stund trakk hun til motsatt gjeng hvor «alle» var «sort», og bar preg av et litt annerledes fokus enn klær og sminke slik vi hadde det i bimbo gjenget. I den nye gjengen var det for det første en del eldre folk som vanket, hvor festing og alkohol samt andre rusmidler var hverdagslig. Mia ble fort en del av denne gjengen og var sammen med dem nesten hele tiden. På skolen satt hun sammen med disse som gikk i klasser over henne selv også. Inne i timene var de nesten aldri. Mia var lite tilstede i skoletimene men dro til skolen for å treffe de andre vennene sine. På spørsmål om hun følte seg vel der sier hun at det var fint å være en del av noe, men hun savnet gamle gjenget sitt veldig.

Denne sommeren før 8. klasse var hun på fest og ble kjent med en eldre gutt som senere ønsket å komme på besøk til Mia. Han kom en ettermiddag og de skulle se på film sammen. Resten av familien til Mia var også hjemme men i en annen del av huset. Det som da skjedde skulle forandre Mias hverdag dramatisk. Kompisen til Mia begynte å klå og ta på henne, noe hun ikke likte og ga tydelig beskjed om det, uten at det ble tatt til etterretning, heller tvert om. Han tok sin hånd over Mias munn og reiv av henne klærne og voldtok henne der, på sitt eget rom, og i hennes egen seng mens foreldrene satt i andre enden av huset. Når han var ferdig dro han derfra mens Mia lå og skalv i senga og turte ikke å gjøre eller si noe til noen. 1 år skulle det ta før Mia fortalte dette. I 1 år gikk Mia med denne grusomme hemmeligheten før hun en kveld fortalte det til mor og far som ikke visste hva godt de kunne gjøre for jenta si. Familien forsto litt mer da av både Mias utseendemessige forandring og den atferdsendringen som det ble. Og at hun endret image for en grunn.

I 3 år, fra 5. klasse gikk Mia uten å oppleve at hun fikk hjelp for sine problem. Helsesøster var blitt forsøkt uten hell, likens var timer på BUP, barne- og ungdomspsykiatri tjenesten. Jeg følte at ikke noe var til hjelp for meg før kommunepsykolog kom inn i bildet sier Mia. Før jeg kom dit til samtaler var det gått langt, var mer hjemme enn på skolen, selvskading var også en del av livet mitt og jeg tenkte på å ta livet mitt da jeg ikke så noen vits i å leve mer. I denne tiden var foreldrene fortvilet og følte at alt de gjorde kom til kort og de snakket med Mia om at de måtte forsøke å få hjelp utenifra. Mia sier om dette at de gangene foreldrene ble så fortvilet og nesten gav henne opp, da var det som om noe skjedde inni henne som sa at nå måtte hun skjerpe seg slik at ikke foreldrene hennes også snudde henne ryggen. For Mia var det viktig å kunne snakke med foreldrene og særlig mor om det som var vanskelig. Ikke alt men mye. Mia forteller at de alltid har hatt en bra kjemi og kommunisert veldig bra i familien og det betyr alt for henne. Tanken på at ikke hun skal kunne bo hjemme hos foreldrene men kanskje måtte flytte på institusjon er skremmer henne. De har alltid hatt en åpen dialog om rusmidler og dårlige valg hjemme. Mia sier at da hun ble «svart» var foreldrene veldig fortvilet på Mias vegne. Og de tolererte ikke hennes venner og eldre kjærester. Dette ble det naturligvis en del konflikt av, og Mia testet foreldrenes grenser i form av hva hun fikk lov til og innetider. Av en eller annen grunn fant de en felles måte å godta disse tingene på og så lenge Mia kom hjem til riktig tid fikk hun være sammen med dette gjenget.

Forventningene til 9 klasse var ikke store, men Mia ville dra for å møte vennene sine der. I tillegg ble Mia sammen med en gutt som var flere år eldre og han hadde sine egne problemer. Disse problemene ble så store og komplette at Mia ble syk av å være sammen med han. Men

det tok en tid før hun kom seg bort fra han og det var flere hendelser som gjorde noe med Mias tanker både om skole og fremtid. Når hun var sammen med han var hun ikke på skolen for å treffe vennene lengre heller. Han hadde egen bil og leilighet så det var mye bedre på en måte og «rømme» dit, helt til hun innså at dette var ikke slik hun ville ha det lengre og kom seg bort fra han.

Mias foreldre var på utallige møter angående skole og Mias situasjon og hvordan få henne tilbake til skolehverdagen igjen. Det ble bestemt at Mia skulle søke seg til Øya ungdomsskole for siste skoleår. I sommerferien mellom 9. og 10. klasse tok mor Mia med på en «å bli ny» dag hvor de farget håret tilbake til lyst igjen, samt kjøpte ny garderobe. Mia følte seg veldig fin og ganske fremmed, selv om hun tidligere har vært blond. Mia forteller videre om skolestarten på Øya ungdomsskole og at hun var veldig spent på hvordan dette kom til å gå. Men hun hadde en del kjente som også gikk der, og som skulle begynne der samtidig så det var ikke så skummelt. Det at skolen har et opplegg basert på aktivitet, turer, bli kjent dager og gjør mange andre ting enn bare å sitte inne i klasserommet har nok berget meg fra å gå ut fra grunnskolen uten bestått. Nå gleder jeg meg til å gå på skolen for å lære noe. Jeg har funnet ut at jeg ønsker å studere videre til neste skoleår samt hvilken yrkesretning jeg skal ta.

Mia sier at selv om livet har endret seg til det positive har det likevel vært noen hendelser som har gjort at hun har blitt innlagt på sykehus og fått hjelp fra akutt-teamet. Det er ikke lenge siden. Mia sier at bakgrunnen for den siste episoden var at hun ble så «jævlig forbanna» og kjente at det bare svartnet rundt seg. Det kan noen ganger være nok til at noen andre sier henne imot eller er uenig med henne. Det er nesten slik at jeg får stemmer i hodet mitt som igjen gjør slik at jeg må slå i noe. Det har gått lengre og lengre tid mellom hver gang jeg får slike “anfall” men jeg liker ikke at det skjer, og forsøker å holde meg rolig. Før turte jeg ikke vise hvem jeg var, men det gjør jeg nå. Mia forteller at det er en god følelse å ha planer om skole og fremtidig yrkesvalg.

4.1.1 Diskusjon/funn

Jeg oppfatter Mia som en jente med klare mål og god motivasjon for videre skolegang og fremtidig yrkesvalg. Mia forteller videre at hun er nå sammen med en ny kjæreste som er eldre enn henne, men han er godtatt av foreldrene mine og vi er mye hjemme hos oss også. Mia sier at hun respekterer og forholder seg til sine foreldres regler og i dag har de det bra

sammen. Foreldrene har sagt noe om sine bekymringer da Mia holdt på som verst. Mia sier at de trodde nok hun brukte eller forsøkte hasjissj og andre rusmidler, de spurte aldri, men Mia har alltid sagt at hun ikke har forsøkt det og ifølge henne selv skal hun heller ikke gjøre det. Alt i alt handler dette om at hun har alltid hatt respekt for sine foreldres meninger og regler. Mia sier at hun i dag også er forskjellig og passer ikke helt inn i gjenget da de som er på hennes alder nå er begynt å dra på fester og tester grenser i forhold til alkohol, rusmidler og sex. Mia sier at det er litt rart å være like gammel som vennene som er opptatt av disse tingene, mens hun selv er glad hun er over dette stadiet og føler ikke at hun må delta heller. Mia er ofte hjemme eller på besøk hos sin kjæreste i helgene. I ukedagene er hun hjemme og på skolen. Hun hadde tidligere en ekstra jobb som hun trivdes veldig godt med, men hun hadde så store psykiske problemer, kunne plutselig begynne å gråte uten forvarsel på jobb og så en dag kom sjefen og sa at hun burde forsøke å få hjelp for sine problemer og han ba om at hun tok en pause fra jobben på ubestemt tid så slik gikk det.

Samtalen varte i over 1,5 time og jeg tror nok Mia var ganske sliten etterpå. Jeg opplevde en reflektert og ærlig jente som jeg takker veldig for å ha stilt til intervju. På spørsmål etter intervjuet lurte jeg på om det var noe som Mia angret på å ha fortalt, men det var det ikke og hun takker for seg og går ut i den kjølige vinterdagen.

I dette intervjuet får jeg kjennskap til Mias årsak til drop out/ frafall. Hennes årsaker er slik jeg ser det sammensatte problem mest på private plan. Mia går fra å være en skoleflink og ressurssterk jente med sunne interesser (var med på organisert ballspill), til å bli en jente med, ifølge henne selv, depresjoner og angst lidelser.

- Foreldrenes skilsmisse
- Skolebytte -bytte av nærmiljø
- Fra skoleflink til skole verger
- Dårlig selvbilde
- Nye venner-nytt miljø
- Fra populær til utstøtt
- Fra blond bimbo til sort EMO

I Mias tilfelle var nok foreldrenes skilsmisse en stor årsak til endring i Mias hverdag, med flytting fra et trygt og kjent sted til ny skole, ny bolig, fremmede mennesker både på skolen og i nærmiljøet. Fra et trygt vennemiljø hvor alle kjenner alle, Mia ble godtatt tiltros for at hun følte seg annerledes enn hennes venninner. I det nye gjenget fikk hun en status som hun ikke klarte å håndtere på en respektfull og god måte og endte opp med å bli avvist.

Mia fortalte at på barneskolen likte lærerne henne godt, og hun jobbet med fagene på skolen og viste at hun kunne og ikke minst likte skolearbeid. Da problemene startet i mellomtrinnet klarte hun ikke fokusere på skolehverdagen, selvtilliten var på bunn, det var for fullt i hodet til å få plass til «skole ting». Lærerne forsøkte alt, gruppetimer med færre elever, Mia fikk en til en undervisning uten at noe av dette fungerte. Men det er ikke rart når man forstår at Mia hadde flere opplevelser/traumer som opptok Mias hverdag. Mia hadde kaos i hele kroppen sin. Mia forteller at årsaken til hennes drop out/ frafalls problematikk ikke hadde noe med skolen å gjøre. Det var rett og slett ikke plass til skole i hennes liv på dette tidspunkt. Selv om Mias liv enda kan preges av disse negative erfaringene og opplevelsene, har hun nå fått ryddet vekk en del slik at det er tid og plass til skolefaglige ting.

Skolehverdagen er fredelig og god. I mellomtrinnet var det en lærerinne som alltid kom og spurte hvordan Mia hadde det, og sa at hun var flink i matte spesielt, selv når Mia ikke hadde fått gjort noe. Mia trekker dette frem som en positiv hendelse selv da hun hadde det som verst. Mia sier at hun ofte tenker på denne lærerinnen som alltid hadde troen på henne. Mia sier at hun har nok mange faglige hull men at hun ikke har problemer med å henge med i dag, takket være opplegget på Øya ungdomsskole. *Det var min redning det er helt sikkert (! Mia)*

4.2 Intervju Ine

Ine er 16 år og forteller at hun har slitt hele sitt liv på skolen. Jeg ber Ine fortelle om barndommen sin og litt om familien. Ine forteller at de har flyttet litt rundt i alle år og bodde hos venner og kjente. Ines mor fikk henne da hun selv var veldig ung og i denne tiden bodde de sammen med besteforeldrene til Ine. Ines far har aldri vært tilstede da han har nok med seg selv og sitt ustabile liv var det Ines mor pleide å si. Han har slitt med psyken og rus i alle år etter det Ine har fått fortalt. Ine har hatt, og har sporadisk kontakt med familien på farssiden. Ettersom de bor på annet sted i landet er det mest kontakt gjennom sosiale media og per telefon.

Før Ine begynte på skolen fikk hun en søster og ble ganske fort selvstendig ettersom moren ble opptatt med en baby. Ine forteller at hun alltid har vært selvstendig og vært vant til å klare seg selv. Moren har også latt henne få lov til det, noe Ine synes var veldig greit. Etter det Ine kan huske så har mor alltid hatt jobb men ikke noe fast, hun har jobbet litt her og litt der. Hun er utdannet mekaniker men hun har ikke jobbet innenfor det yrket etter at jeg og lillesøster kom til.

Da jeg gikk på barneskolen møtte mor en type som det ble fort seriøst med. De fikk seg bolig sammen og vi flyttet inn og ble som en stor familie, noe jeg husker at jeg syntes var kjempe stas. Mors kjæreste ble som en far for oss og vi hadde det veldig fint. Jeg husker at han etterhvert hadde en del meninger om hvordan ting skulle være både med oppdragelse og regler og det var litt vanskelig. I tillegg var han streng noe jeg ikke likte like godt. Det ble liksom helt annerledes enn det jeg var vant med før. Ingenting av det jeg gjorde før fikk konsekvenser, så da stefar begynte å stille krav og lage regler for meg ble det utfordrende. Jeg visste ikke hvordan jeg skulle forholde meg til dette nye livet på en måte. Mor sa ikke så mye, tror hun var mest opptatt med lillesøster på den tiden minnes Ine.

I mellomtrinnene gikk det greit på skolen selv om hun husker at hun strevede med teori fagene. Hun gjorde lite lekser hjemme fordi det var vanskelig og mor forsto ikke noe. Ine hadde ikke mange venner på skolen og følte seg annerledes etter det hun husker i dag. Hun sier at motivasjonen for å gå på skolen var borte, og hun følte seg dum ettersom hun ikke mestret fagene på skolen. Ei god venninne var alt, og i ettertid ser Ine at det var veldig bra å ha henne. Det var også en spesiell lærer som Ine husker godt. Ine sier at han tilbydde seg å hjelpe Ine også på fritiden med blant annet matematikk, noe Ine benyttet seg av noen ganger. Ine ble veldig glad i denne læreren, han viste at han virkelig brydde seg om meg og hadde tid

å forklare meg uten å hisse seg opp slik Ine husker de andre lærerne gjorde dersom hun spurte om hjelp.

På fritiden husker Ine at hun spilte fotball ett år og at hun likte det. Hun forteller videre at hun ikke vet hvorfor hun sluttet men vet hun tenkte noen ganger på at det kanskje kostet for mye for mor å kjøpe utstyr. Ine var heller ikke med på andre aktiviteter som barn. Hun sier at det er litt dumt for kanskje hun hadde hatt flere venner på den tiden og ting hadde vært lettere.

Når Ine begynte på ungdomsskolen startet problemene for alvor. Egentlig vet ikke Ine hvorfor det ble slik men hun tenker at det ble satt høye krav til elevene både faglig og hvordan vi skulle oppføre oss. Også dette var nytt og «skummelt» følte Ine, hun visste jo ikke hvordan hun skulle oppføre seg slik at det ble akseptabelt. Ine vet at hun i denne fasen følte seg veldig annerledes og trakk seg mer og mer bort fra klassekamerater for å søke nye bekjenskaper blant de som også sleit med og «passe inn». Ine begynte å henge med elever som var eldre, smugrøykte, oppholdt seg på skolens arena men ikke inne på klasserommene. Vi hang i fellesareal, ute i skolegården og der det ikke var lærer for det meste. Det sier seg selv at skolefraværet var høyt på de fleste av oss.

I løpet av ungdomsskolen skiftet Ine skole 5 ganger på grunn av mistriksel og erting av medelever. Det var en svært utfordrende tid og dette tok mye på forholdet mellom mor og meg. Jeg tror egentlig mor følte at hun ikke strakk til. Hun viste nok ikke heller hvordan hun skulle hjelpe meg dermed ble alt bare kaos. Mor og stefar var uenig i alt i en periode, noe som selvsagt gikk ut over deres forhold også.

På ungdomsskolen likte Ine best kunst og håndverk, sløyd, gym og engelsk. Likte ikke lengre matte og heller ikke norsk, sikkert fordi jeg ikke forsto noe av det. For det meste var det bra klassemiljø i de klassene jeg var i. Når elevene ble kjent med meg fikk jeg høre at jeg var artig men fortsatt merkelig. I 8. og 9. klasse var jeg svært lite tilstede på skolen. Det ble satt i gang ulike tiltak på skolen som skulle få meg tilbake i klassen. Jeg husker godt at mor var svært sliten og at vi ikke hadde det bra sammen. Mye kjefting og misnøye. Jeg respekterte ikke de reglene som stefar hadde igangsatt hjemme. Mor og stefar var samkjørt, så det var ikke bare stefar som hadde regler lengre overfor meg. Jeg forsvant på kveldene og var ute blant venner. Sov mye over hos eldre gutter uten at mor egentlig gjorde så mye med det. Det vil si jeg visste at jeg ikke fikk lov, men det brydde jeg meg ikke om. Jeg debuterte seksuelt og var ganske «løs». I denne perioden ble jeg introdusert for rusmidler og begynte med

selvskading. Mest fordi jeg ønsket oppmerksomhet tror jeg. Selvskadinga sluttet jeg ganske fort med fordi jeg forsto at det var helt sykt! Rusmidler flørtet jeg med en stund. Helt til mor på oppfordring fra andre voksne begynte å ta rustester på meg hjemme.

På slutten av ungdomsskolen var det mange ulike instanser involvert i meg. Skolen hadde organisert noen som skulle komme og vekke meg på morgenene men det fungerte kun en liten periode. Jeg måtte gå på samtaler både ved Barne- og ungdomspsykiatrien, heretter BUP og miljøterapeuter. Det var bortkastet tid for alle. Totalt i 9. klasse var jeg på skolen i et par mnd. kanskje. Jeg fikk tilbud om å starte på Øya ungdomsskole i 10. klasse noe jeg også gjorde. Dette er noe av det beste som kunne skjedd. Her møtte jeg elever som var slik som meg selv og lærere som snakket med oss istedenfor til oss. For første gang på mange år følte jeg meg trygg når jeg skulle snakke og involvere meg i det som skjedde på skolen, i timene. Jeg ble inkludert og sett som meg selv og det beste husker jeg, jeg følte meg ikke annerledes og ingen så rart på meg lengre. Lærerne her var opptatt av å bli kjent med oss på ekte, som gjorde at jeg ble trygg på dem også sier Ine. Det beste husker jeg var da jeg følte at jeg fikk lyst å dra på skolen hver dag, og ikke minst den mestringsfølelsen som kom etter hvert som jeg fikk hjelp til å forstå noe i fagene på skolen.

Jeg tror at den største forskjellen fra tidligere skoler jeg har gått på er at det var færre elever pr klasse samt flere lærere. Det var alltid en lærer ledig dersom det var behov for noe ekstra. Jeg hadde ukentlige samtaler med en fast lærer og det var ikke bare å sitte stille inne på undervisning. Skolen og klassen var mye ute på tur. Noen ganger var vi på gårdsbesøk og ser på lamming eller potetopptaking, slike ting som gjør at man ikke blir så trøtt og sliten av bare å sitte inne på klasserommet.

Det som gjorde at jeg kom meg videre er absolutt at jeg sa ja til å gå på Øya ungdomsskole. Jeg ble sett og hørt av tålmodige voksne, og fant andre elever som var «like merkelig» som meg selv uten at noen så rart på hverandre. Hjelpeapparatet rundt meg hadde nok ikke troen på at jeg skulle komme meg videre på videregående men der tok de feil. Jeg har riktignok litt fravær her også, men jeg har absolutt forbedret meg og jeg ønsker å gjøre en skikkelig innsats slik at jeg kan nå mitt mål om en yrkeskarriere innen helse og miljø. Jeg har flyttet for meg selv og har det veldig fint. Jeg vet at jeg er nødt til å ta ansvar selv, mor står ikke over meg for å få meg opp på skolen og den slags. Nei nå føler jeg at livet smiler til meg og jeg er villig til å ta imot det som kommer. For meg var det viktig å få ta kontroll selv. Sette meg mål og ha

belønning underveis og bli hørt på. Mor har gjort meg til den jeg er i dag, litt kronglete vei og store utfordringer men jeg, og vi klarte det.

I dette intervjuet er vi inne på temaer som;

- Annerledes
- Miljøskifte
- Identitet og mestringsfølelse
- Selvskading/rus
- Venner
- Grenser

4.2.1 Diskusjon/funn

Ines oppvekst var slik jeg forstår hennes historie, preget av rotløshet. Hun og hennes mor som ikke hadde fast jobb også bodde de litt her og litt der. Ine fortalte også at det var lite eller ingen regler å forholde seg til før mor fikk en samboer som satte grenser. Ine hadde lite eller ingen kontakt med sin far.

Ine er en jente som tidlig fikk ansvar og ble selvstendig. Ut fra historien hun fortalte ser vi at hun forteller om en utfordrende skolehverdag allerede fra barneskolealder slik hun opplevde det selv. Hun sier også noe om at hun hadde det greit frem til mellomtrinnet, men da merket hun at det var vanskelig å henge med i forhold til teorifagene. Ines mor evnet ikke å hjelpe henne med lekser, og når hun fortalte om de store alvorlige problemene hun opplevde da hun startet i ungdomskolen er det forståelig at hun følte seg annerledes og ble mer og mer borte fra skolen. I løpet av ungdomsskolen opplevde Ine mange flyttinger og nye skoler og nettverk. Ine fortalte om mobbing og mistrivsel. Man kan tenke seg at Ines mestringsfølelse ble svekket gang på gang ettersom hun stadig opplevde negative hendelser rundt henne. Ines, slik jeg forstår det, hadde brudd etter brudd i sin oppvekst, både på privatplan med sin mor hvor de levde et ustabil liv og som elev på mange ulike skoler. Ines stadige brudd og negative opplevelser kan man forstå kan føre til at ikke Ine følte seg «vel» på skolen, også at hun ikke følte tilhørighet eller opplevde å mestre fagene på skolen kan ha gjort sitt til at Ine droppet ut fra skolen. Da Ine kom i 8.- 9. klasse ble det igangsatt ulike tiltak for at Ine skulle mestre skolen og klare seg gjennom grunnskolen. Ine opplevde også en stefar som satte grenser, som for henne var nytt. Ine som hadde hatt en ustrukturert oppvekst før stefar kom i bildet, og da hun startet på ungdomskolen måtte begynne å forholde seg til regler både

hjemme og på skolen. Det resulterte i at Ines atferd endret seg og hun søkte nytt miljø, startet med rus og selvskading noe hun sier selv handlet om et ønske om oppmerksomhet. Kan det tenkes at dette også handler om at hun ikke var vant til at noen skulle bestemme over henne, at hun mistet kontrollen og dermed var dette hennes måte å flykte på. Ine var en jente som tidlig hadde opplevelsen til å skulle klare seg selv og når hun kom til et punkt hvor hun mistet den kontrollen ble det vanskelig. På Øya ungdomsskole opplevde Ine å bli sett og hørt og da bestemte hun seg for å gi det en sjanse til, noe som har vist seg å fungere for Ine.

4.3 Intervju Oda

Oda er 17 år og har hatt mange vanskelige år på skolen. Oda forteller at mor og far ble skilt da Oda var liten og hun forteller at hun har flere søsken både hos far og hos mor. De er alle eldre og hun har ikke så mye kontakt med dem. Oda forteller at hun hele tiden har slitt faglig på skolen, også ble hun mobbet fra 1.-5. klasse og at hun dermed hadde det dårlig på skolen og var stort sett alene i friminuttene.

Hun og mor flyttet til et annet sted en periode i barneskolen og da de kom tilbake på slutten av barneskolen var det lettere. Videre begynte det å bli vanskelig igjen på starten av ungdomsskolen, men absolutt verst i 9. klasse. Det at hun er så sjenert gjorde det ekstra vanskelig sier Oda. Problemene begynte med at det var utfordrende på skolen. Hun fikk meldinger med seg hjem også fikk hun kjeft på grunn av disse. Meldingene gikk ut på at hun ikke hadde gjort lekser eller hatt med seg gym tøy ol. Ting ble bare vanskeligere og vanskeligere og jeg ga mer og mer fan. Motivasjon var lik null, jeg fikset jo ingenting sier Oda. Det ble en tid hvor forholdet mitt til mine foreldre ikke var bra. Jeg kalte de stygge ting og oppførte meg som en skikkelig skittunge. Jeg forholdt meg overhodet ikke til avtaler hos far, og bare delvis hos mor. Jeg kom hjem til riktig tid hos mor, men hos far ga jeg fan i det og, mest fordi jeg visste at han ikke ble å gjøre noe med det.

Jeg havnet i et miljø hvor det var akseptabelt å være litt opprørsk i forhold til skole. Det ble lettere å være i dette gjenget enn å dra på skolen. Likevel følte jeg meg så mislykket og ville bare forsvinne slik at ingen så meg lengre. På en fest ble jeg kjent med en 3 år eldre gutt og det gikk ikke lang tid før vi ble kjærester. På det tidspunktet var jeg 13 år og brått ble det andre ting som ble mer utfordrende enn at jeg ikke dro på skolen for mine foreldre. Jeg hadde sex og da far tilfeldigvis fant det ut ble det et helvette. Han nektet min kjæreste å være på

besøk samt å overnatte hos meg når jeg var hos far, og da ble det til at jeg nektet å være hos far mer. Jeg ønsket jo å være sammen med min kjæreste men det skjønte ikke far. Jeg hadde ingen andre venner jeg brydde meg om. I denne tiden frem til jeg var ca. 13 år bodde jeg fast 50/50 hos mor og far. Far har ikke fast jobb og heller ikke utdanning. Mor er høyt utdannet og har alltid hatt gode jobber. Det negative er at hun var mye borte på reiser i perioder, og når hun kom hjem latet hun som ingenting og ville liksom bare at alt skulle være normalt. Men slik var det jo ikke. Jeg var nok ganske skuffet og lei meg fordi hun ikke skjønte at jeg egentlig ikke ville at hun skulle reise så mye. Hun var ganske opptatt når hun da var hjemme også.

Mor er aktiv og hun tok meg med på turer og vi trente litt sammen. Humøret mitt var ikke på topp i denne tiden, så en dag bare gikk det som det så ofte gjør, det klikket også for mor. Hun ble sur fordi jeg var sur, og da var det liksom gjort. I ettertid forstår jeg at mor var sliten og lei seg fordi hun måtte jobbe så mye og ikke minst være borte så mye fra meg, men hun gjorde mine til slett spill og prøvde å late som ingenting. Hadde vi kunnet snakke om det kunne det nok vært ryddet opp i de misforståelsene! I stedet ble det verre og verre på skolen også. Der gjorde jeg ikke noe, jeg ville bare sitte for meg selv og når skoledagen var over kunne jeg dra til kjæresten min. Han gikk på skolen hver dag og var skikkelig skoleflink og forsøkte å oppmuntre meg til å forsøke. Det var akkurat som om noe inni hodet mitt bare var tomt. Det var ikke noe der liksom. Det eneste jeg tenkte på var de teite folkene som var rundt meg både elever og lærere.

Alle stilte så høye krav følte jeg. Vennene mine, de få jeg hadde, ble også slik. De forsto ikke at jeg faktisk hadde nok i hodet mitt med mine egne problem. Hjemme var det konstant kjefting og bråk. Far ville at jeg skulle komme til han, mor var fortvilet over at jeg ikke ville ha mer med far å gjøre. Ja det var skikkelig kaos på den tiden. For å unngå det låste jeg meg inne på rommet mitt for der kom ikke mor eller far seg inn til meg.

Det som videre skjedde var at jeg falt i en slags transe og begynte med selvskading. Jeg vet ikke men det ble fortalt meg at det kunne være noe med min psykiske helse og en stund ville mor ha meg innlagt til utredning. Men jeg nektet å gå både på BUP, miljøterapeut, helsesøster, lege og liknende så da ble det lite gjort. I 9. klasse var det skikkelig ille altså. Det ble som en vond sirkel som jeg ikke kom meg ut av og det er helt utrolig at min kjæreste gidde å være der for meg. Men at han var det reddet meg nok fra ytterligere negative hendelser.

Det ble bestemt at jeg skulle begynne på Øya ungdomsskole som en siste utvei. Og slik ble det. Siste året begynte jeg sammen med mange jeg verken kjente eller ville bli kjent med, men det var det tilbudet jeg fikk. I midten av 10. klasse fant jeg ut at jeg var gravid. Det var liksom det som manglet tenkte nok de fleste. Jeg og typen syntes i midlertidig det var stor stas og vi gledet oss veldig. Tror jeg følte på en mestringsfølelse i form av at dette var det kun jeg som hadde kontroll på. Ingen andre kunne ta over min kropp og bestemme over meg nå. Etersom jeg hadde termin midt i skoleåret tok jeg permisjon resten av 10. klasse året. Svangerskapet gikk fint og det var som om noe skjedde i meg. Jeg begynte å tenke på den lille inni magen min, mine problemer forsvant nesten bare av seg selv. Nettverket rundt oss så forandringen og begynte sakte og sikkert å nærme meg på en positiv og fin måte. Jeg føler nok at jeg har hatt stor mistro til folk rundt meg, og har ikke skjønt at de aller fleste egentlig bare vil mitt beste, men heldigvis kan det se ut til at det har endret seg nå. En nydelig liten sjarmerende gutt ble født til termin. Selv om det har vært, og er tøft til tider med lite søvn, lite tid til meg selv, er det selvsagt noe helt annet å være mamma. Nå er det ikke lengre jeg som er den viktigste personen og det er greit. Det beste er nok at jeg kjenner at ting har endret seg inni meg selv. Min psyke er ikke et problem lengre. Jeg blir fulgt tett opp av helsevesenet og det er trygt og greit.

4.3.1 Diskusjon/funn

Odas foreldre ble skilt da hun var liten og hun har stesøsken på farssiden som hun ikke ser mye til, eller har kontakt med. Hun har hatt opplevelse av å ha foreldre som har samarbeidet godt og vært ganske enige om regler som hun måtte forholde seg til. Ut fra Odas historie hvor hun forteller om mobbing allerede fra tidlig barneskolealder og jevnt frem til 5. klasse og hennes negative opplevelse faglig på skolen har gjort noe med hennes motivasjon og mestringsfølelse. Oda fikk en tidlig opplevelse av å ikke mestre skolen og samtidig var hun ensom og ble ikke inkludert med jevnaldrende i klassen.

Da hun og mor flyttet til nytt sted og skole opplevde hun at det var bedring i form av at hun ikke ble mobbet mer, og det fortsatte heldigvis da de flyttet tilbake da hun startet på ungdomsskolen. Men man kan forstå ut fra Odas historie at det var utfordrende å komme tilbake til et for henne, negativt sted hvor hun ikke evnet å mestre skolefag eller det sosiale livet med klassekamerater. Oda havnet i et miljø hvor hun ble akseptert for den hun var, og for Odas del var det kaos både hjemme og på skolen. Da hun startet med selvskading var det

for Oda «mørkt» og hun Da Oda ble gravis opplevde hun en form for mestring, eller å ta kontroll selv over sitt eget liv som for henne ble en positiv opplevelse. Hun viste «alle» at hun klarte å ta grep om sitt liv, som hun selv sier, dette handlet om andre enn henne selv og hun opplevde en positiv endring både i nettverket og øvrig hjelpeapparat rundt henne noe som gav henne mestringsfølelse og motivasjon til å klare å stå i det.

I Odas fortelling er vi innom tema som:

- Mobbing
- Selvskading
- Skilsmisse
- Faglig utfordrende på skolen
- Psykisk helse
- Tidlig utviklet, debuterte seksuelt og med alkohol

5 Presentasjon av analyse- Drøft

I denne analysedelen har jeg tre hovedtema som går igjen i intervjuene til informantene. Det er skolestruktur, psykisk helse og familieforhold. Det er naturligvis også andre ting som er likt men jeg vil trekke frem disse tre temaene. Det var interessant å se hvor mange likhetstrekk jentene hadde tiltros for at de kom fra ulike deler av kommunen, de har gått på ulike skoler inntil de begynte på Øya ungdomsskole. Informantene mine har ulikt nettverk og bakgrunn med både familie og nettverk samt erfaring fra barne- og ungdomsskole tidligere. Alle jentene har til felles at de er tydelig på at dersom det ikke hadde vært et tilbud for de å gå siste del av ungdomsskolen på Øya skole, hadde de ikke klart og gjennomført grunnskolen til nominert tid, og mest sannsynligvis kanskje ikke klart og fått bestått vitnemål heller. Jentene opplevde å bli sett på en helt annen måte enn tidligere, de følte at lærerne virkelig brydde seg om de og ville at de skulle oppleve mestring i skolehverdagen. Både i form av det sosiale, delta på aktiviteter de mestret på en god måte, og ikke minst var møtet med Øya ungdomsskole et stort faglig løfte da de endelig føle det var noen voksne som forsto at det ikke bare var å gjøre lekser når man ikke forsto noe av verken det ene eller andre faget.

5.1 Skolestruktur

Felles for Oda og Ine var at de alltid har slitt på skolen faglig, mens for Mia kom det som følge av å bli utstøtt av de andre elevene. Oda og Ine forteller i sine intervju at de opplevde de store klassene som svært utfordrende. Det var mye støy og bråk i timene, og med en lærer tilgjengelig sier det seg selv at det var vanskelig å «komme igjennom» for å få hjelp i timene. De forteller at det var lite eller ingen hjelp å få, men det som var verst var at lærerne nesten forventet at de skulle forstå å klare seg selv likevel.

«Mamma kunne ingenting av de skolefagan så der va det ingen hjelp å få» Ine

Ine fortalte at det var ekstra utfordrende fordi hun ikke hadde noen som kunne hjelpe henne med leksene. Etter hvert sluttet hun å spørre om hjelp og dermed ble hun hengende etter, og følte seg totalt mislykket. Det hjalp nok heller ikke at det var en ustabil livssituasjon med en ung mor uten jobb, ingen kontakt med far eller hans side fordi mor sa at han var ustabil og slet med sin egen psyke fortalte Ine.

Oda forteller også om en slitsom skolehverdag med en følelse av at hun alltid mislyktes i fagene på skolen. Hun sier at det var vanskelig å oppnå kontakt med læreren sin fordi det var mange i klassen som krevde oppmerksomhet og hjelp. Oda sier at hun ble mobbet på grunn av at hun slet faglig på skolen.

« Æ takla ikkje skolen! Når man mislykkes i alle fag og aldri oppleve at noen har trua på dæ og at du skal klare det, så ka e vitsen da med å gå på skolen?» Oda

To av informantene fortalte om én spesiell lærer som gjorde et spesielt inntrykk. Da Mia sine foreldre gikk fra hverandre var det en spesiell lærer som så Mia og gav henne ekstra oppmerksomhet i form av kontakt og en liten prat. I følge Mia var denne læreren en av grunnene til at hun gikk på skolen i den tiden. Ina fortalte også om en spesiell lærer som gjorde det lille ekstra for henne. Som vi ser av analysen betyr det mye at læreren eller andre voksne gir av sin tid, viser oppmerksomhet og bare er der for ungdommene. Det fremkommer i intervjuet at begge jentene fortsatt tenker på den ene spesielle læreren som strakk ut en hånd da de trengte det som mest.

«På Øya ungdomsskole e det heilt vanlig at vi e ute på aktiviteten, vi e ilag både lærera og eleva, og det e nakka som vertfall for mæ har vorre vektig! At vi gjør mange andre ting enn

*bare å sette inne i klasserommet har nok berga mæ fra å gå ut fra grunnskolen uten bestått!
Nu glede æ mæ kver dag tell å gå på skolen for å lære nakka!» Mia*

Mia forteller at hun alltid har fått høre at hun var skoleflink og føler selv at det stemmer. I slutten av barneskolen endret det seg drastisk og hun ble en skolevegrer. For hennes del startet det med at hun på et tidspunkt ble utstøtt av de andre elevene. Fra å være en populær jente med mange venner og stort nettverk ble hun nå overlatt til seg selv og utviklet sosial angst. Det resulterte også i en rekke andre negative opplevelser som selvskading, debuterte tidlig med både alkohol og seksuelt.

«Æ e sekker på at æ ikkje hadde debutert SÅ tidlig. Men æ hang med eldre ungdomma der det va heilt vanlig!» Mia

Informantene mine fortalte om store klasser med én lærer. Og med store klasser, elever med hver sine behov, enten det er diagnoser eller ei ønsker man å bli sett og hørt fremkommer i intervjuene. Det som endret seg for alle tre jentene var hvordan de opplevde å bli møtt og sett av de voksne ved Øya ungdomsskole. Det var tydelig at lærerne var mest opptatt av å se elevene og bli kjent med dem for så å kunne gi et best mulig tilpasset opplegg rundt fagene slik at de opplevde mestring på sitt nivå.

«Æ huske første gang æ virkelig forsto ka æ holdt på med i matte- æ huske det som om det va i går! Før en mestringsfølelse, og fra den dagen har æ likt å regne matte selv om det ikkje alltid e like enkelt» Ine

5.1.1 Oppsummering skolestruktur

Som vist i analysen har informantene en opplevelse av å bli sett og hørt etter de startet på Øya ungdomsskole. Det fremkommer også i intervjuene at informantene mine har til felles at det er ikke er noen som er bedre enn andre, det å føle seg likeverdig er et fokus på skolen og det er med på å bidra til at elevene trives i stor grad. Jentene sier de opplever at fokuset ikke lengre er på hva de ikke kan og mestrer, men heller tvert om. Beskrivelse av informantenes tidligere erfaringer med skoler er store klasser med få lærere og dermed ikke tilstrekkelig hjelp for å lykkes faglig dersom du har behov for litt ekstra hjelp. Tilknytningen til lærer er en suksessfaktor ut fra hva mine informanter beskriver i sine intervju. Dette fremkom også som

en viktig faktor i Ine og Mias erfaringer der en spesiell lærer så de da de trengte det som mest og ikke minst hadde troen på at de skulle klare seg.

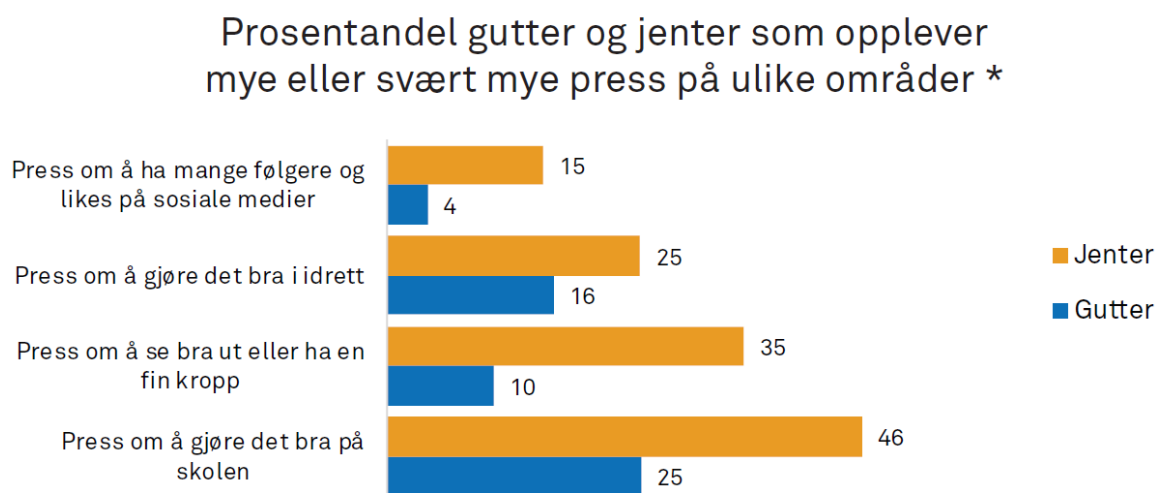
Ut fra analysen ser vi betydningen av tilknytning til lærer har innvirkning på skolehverdagen og slik jeg ser det er det en suksessfaktor. Klassestruktur og ledelse, lærere som ser og bryr seg om elever på en positiv måte. De nevner også lærertettheten som en positiv faktor. Lærerne har alltid tid og virker oppriktig interessert dersom elevene ønsker å spørre om noe eller bare ha en samtale.

Analysen viser at informantene mine anser det som en suksessfaktor at skolen har fokus på praktisk læring, det å være ute på gårdsbesøk, være ute i naturen istedenfor å sitte inne i alle teoretiske fag gjør læringen spennende og lærerike.

Analysen viser også at informantene gleder seg til å stå opp å gå til en meningsfull og attraktiv skolehverdag etter at de begynte på Øya ungdomsskole. For første gang på ungdomsskolen har de kjent på hvordan det er å mestre samt ha motivasjon til å prestere når det står om for å få en karakter.

5.2 Psykisk helse

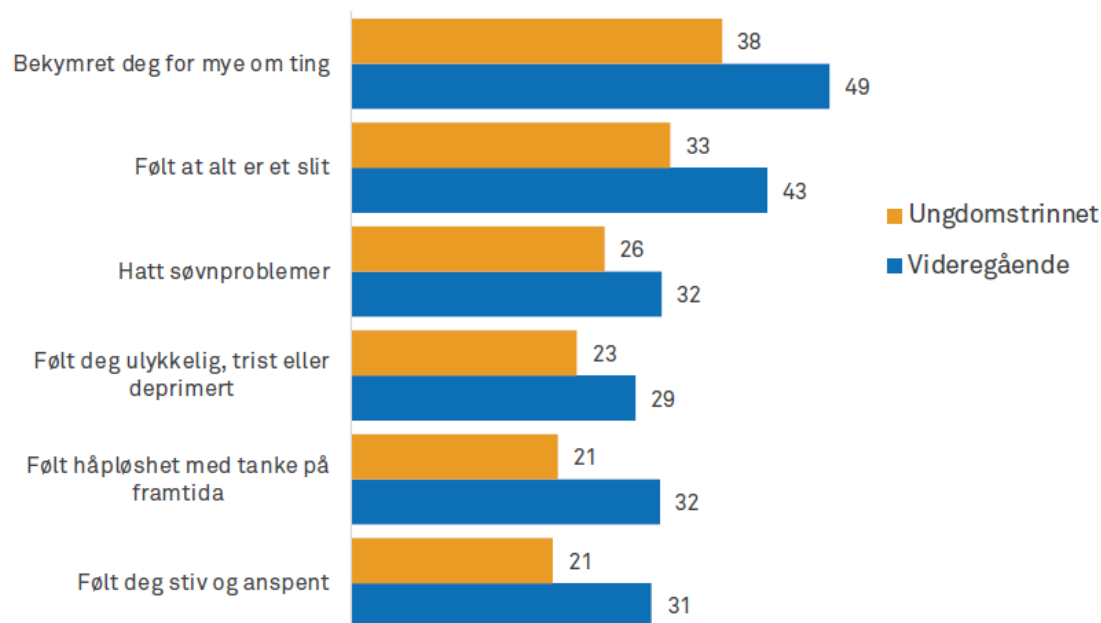
I Ungdata (Bakken, 2018, s. 72 - 83) kommer det frem at mange unge sliter med stress/press og videre psykiske problemer, som nevnt i kapittel 2 er det prestasjonspress på ungdommen for å lykkes på skolen. Ungdom skal lykkes på flere områder, det handler om alt fra utseende, idrett, skole og sosiale media. Ung data 2018 angir to typer stress negativt og positivt stress, det er angitt at negativt stress defineres som at det har vært så mye press siste uke at de ikke håndterer dette (Bakken, 2018).



Figur 6. «Prosentandel gutter og jenter som opplever mye eller svært mye press på ulike områder», 2018, av Bakken, Ungdata-Nasjonale resultater. (<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>)

Ungdata (Bakken, 2018, s. 72 - 83) viser også til flere studier som peker på at det er en økt rapportering fra jenter på depressive symptomer, i tillegg ser en at angst – og depresjonslidelser øker som bakgrunn for uføretrygd blant unge. Det er interessant at det også her pekes på forhold knyttet til hjemmet og manglende sosial støtte, mobbing er også en faktor som angis i rapporten ung data (Bakken, 2018).

Prosentandel som har vært ganske eller veldig mye plaget av ulike psykiske plager i løpet av siste uke



Figur 7. «Prosentandel som har vært ganske eller veldig mye plaget av ulike psykiske plager i løpet av siste uke», 2018, av Bakken, Ungdata-Nasjonale resultater. (<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>)

I analysedelen ser vi at informantene har utfordringer med sin egen psykiske helse. Felles for alle tre jentene er at de utviklet behov for kontakt med hjelpeinstanser som BUP, helsesøster og kommunepsykolog. Ut fra informantene fremkommer det sammensatt problematikk som gav utslag i å måtte søke hjelp for egen helse. Selvskading er et tema som går igjen i alle tre intervjuene.

«Æ starta med å kutte mæ sjøl egentlig for å få oppmerksomhet, men fant ganske snart ut at det var jo heilt sykt å holde på sånn» Mia

For Mia var det oppmerksomhet som var drivkraften bak selvskadingen. Ina og Oda drev det så langt at de ville avslutte sitt eget liv. Selvskading beskriver informantene som en del av at jentene rett og slett hadde det så vondt og vanskelig at det var deres rop om hjelp. I analysen

fremkommer det også at informantene har skiftet miljø og kommet inn i en vond sirkel når de velger å skade seg selv. Felles for informantene er at de har kommet i et miljø med eldre ungdommer, de blir godtatt for den de er. Da informantene ble intervjuet spurte jeg litt om hvordan de opplevde å komme i disse nye miljøene hvor to av jentene svarte at det var fint å bli en del av en gjeng igjen. Følelsen med å være helt alene var grusom, så det veide opp der og da. Jeg fikk uansett en fornemmelse av at disse jentene egentlig ville bort, og tilbake på rett spor igjen. Noe de beviser ved å starte på Øya ungdomsskole. Informantene forteller at de føler seg annerledes, og i det sier informantene at de var tidligere utviklet enn sine jevnaldrende venner på skolen. Da de kom i et eldre miljø ble det «vanlig» å både ha sex og ikke minst drikke alkohol noe jentene forteller om.

«Pappa klikka da han fant ut at æ hadde hatt sex som 13 åring! Da blei vårres forhold som va ganske så bra over liksom» Oda

I analysen fremkommer det sammensatte problem rundt alle informantene, de dropper ut av skolen i 8.-9. klasse, hodet er fullt av vonde tanker om de selv, de forteller om en mislykthet både på skolen og også blant sine jevnaldrende. Analysen viser at informantenes mestringsfølelse er lik null og at de ikke passet inn i klassene sammen med sine medelever. Det fremkommer også i analysen at annerledes het, forventningspress og høye krav var et tema som også gikk igjen i informantenes intervju. På skolen var det forventninger til å takle det faglige og ha gjort lekser, og for Odas del var det et stort forventningspress fra hennes mor om å gjøre det bra på skolen. Da hun kom hjem fra skolen med meldinger ble mor sint og skuffet. Oda sier noe om at hun følte hun skuffet alle rundt seg når hun ikke taklet presset.

«Æ ville bare forsvinne da alt var svart- det va som æ va i en transe» Oda

Man kan stille seg spørsmål om ungdomstiden er spesielt utfordrende, og man kan reflektere over de store humørsvingningene og atferds reaksjoner samt konflikter med foreldre. Hva er rett og hva er galt, og noen hevder at ungdomstiden er vanskelig. Den endringen som skjer i kroppen både fysisk og psykisk kan for noen være overveldende til tider.

Emosjonelle følelser kan komme til syne dersom man endrer aktivitetsnivå og selvfølelse som følge av tristhet og endret stemningsleie. Det kan også kalles depressive tilstander eller affektive forstyrrelser i de mest alvorlige gradene. I 8-12 års alderen kan disse alvorlige tilfeller skje hos 1-3 %, men kan øke etter puberteten til 8 % da spesielt hos unge jenter.

Somatiske symptomer som hodepine og magesmerter kan vi se hos ca. 11% hos jentene og 4 % hos guttene (Borge og Nordhagen 1995) i (Borge 2012).

I følge Moffitt ofl. (2001) i (Borge 2012) har jenter med tidlig pubertet og utvikling en tilbøyelighet til normbrudd og begå flere kriminelle handlinger. De kan havne i en vond sirkel som kan være vanskelig å komme seg ut av da de gjerne tiltrekkes av eldre gutter som får de med på i utgangspunktet uønskede negative situasjoner. I undersøkelsen min ser vi at jentene tiltrekkes eldre gutter der de fortalte om tidlig debut av blant annet alkohol og for en jente også hasj.

5.2.1 Oppsummering psykisk helse

Analysen viser at mine informanter har oppgitt felles utfordringer og sammensatt problematikk som årsak til deres drop out. Mestringsfølelsen var null, skolen var vanskelig, endret nettverk og havnet i dårlig miljø rundt 8.-9. klasse hvor de fleste var mange år eldre enn mine informanter. Samtlige informanter fortalte om en følelse av annerledes het og en søken etter et nytt miljø hvor en ble akseptert som en er. En av jentene fortalte om både alkohol og rus, mens de to andre snakket om alkohol. Årsaken til at jenta som fortalte at hun flørtet med rusmidler i form av hasj i tillegg til alkohol oppgir årsaken til at hun kuttet det ut, var at hennes mor tok affære og begynte å rus testet henne. Etersom hun syntes det ble ille for mor å oppdage at hun ruset seg kuttet hun det ut. Hun sier også at hun heldigvis ikke rakk å bli avhengig av dette så det var ikke noen problem for henne å kutte det ut. Årsaken til at hun i utgangspunktet gjorde det var for å få oppmerksomhet fra mor sier hun i intervjuet. I analyse delen forteller samtlige jenter om viktigheten med å ha god kommunikasjon med sine foreldre, bli sett og trodd på.

Det viser seg derimot at det er viktig at ungdommer har en noenlunde positiv oppfatning av seg selv i ungdomstiden. I denne sammenhengen en viktig faktor, er at ungdommen får en opplevelse av å bli positivt vurdert av andre. I studier gjort av andre er det funn som tyder på at ungdommer generelt er fornøyd med seg selv stort sett (Kling mfl.1999 i Haugen 2006). Selv om denne gruppen tilhører størsteparten er det likevel en fjerdedel som tilhører en gruppe som svarte bekreftende på utsagn «Av og til føler jeg meg verdiløs» og «Jeg føler meg ganske ofte mislykket». Ca. 8 % av denne gruppen med ungdommer med negativ oppfatning om seg selv har svært negativ selvvurdering. De som har lavest selvvurdering er jenter og det

viser seg at selvvurderingen er relativt stabil over en periode på ett til ett og halvt år. Noe mindre er likevel stabiliteten på intervall over to år eller mer. Dette betyr at i løpet av en to års periode forandrer selvvurderingen seg en god del, noen til mer negativ og noen til mer positiv vurdering av seg selv.

Man skal være oppmerksom på de utfordringene som tross alt oppstår selv om ungdomstiden forløper uten særlige store problemer for de fleste av oss, dette fordi det er viktig for lærere og andre som har med unge å gjøre kan henviser til spesialister for videre tiltak og vurderinger til de som trenger støtte og anerkjennelse på det som ikke er greit. Ved psykiske lidelser spiller negativ selvvurdering av unge, stor rolle. Det være seg suicidale tendenser, depresjon og angst lidelser. Forståelsen av slike lidelser kan sees i sammenheng med den kognitive tilnærmingen. Det kan tyde på at de unge tenker mer fremover samt tenker abstrakt som igjen kan bidra til angstlidelser. Som regel er angst knyttet til konkrete ting fra virkeligheten eller eventyr, som dyr og troll og mørke hos barn. Mens i ungdomstiden er det gjerne i forbindelse med sosiale situasjoner angsten oppstår, slik som er man akseptert av andre, tørr å stå frem i gruppesammenhenger eller ensomme at angstproblematikken oppstår. Man ser en klar sammenheng mellom hvordan vi aksepterer oss selv eller hvilken oppfatning man har av seg selv og depresjonen, dette er tegn som er påvist i flere undersøkelser (se for eksempel Haugen og Lund 2002; Marsh mfl.2004) viser til avsnitt av journal om hvordan angst kan utarte seg.

I følge ungdatabasen 2018 (Bakken, 2018) ser vi at ungdomstiden kan være utfordrende og sårbar for mange. Det skjer store endringer og omveltninger, også mentalt i kropp og sinn samtidig som det er mange ting som skal forstås i form av hvem er jeg, hva står jeg for. Ungdommen møter utfordringer på mange ulike plan med både forventninger og krav. Det er flere unge som strever i perioder med egen psykisk helse og noen kan oppleve varige plager mens for de fleste er disse symptomene over i løpet av en kort periode (Bakken, 2018).

Forskning har sett på om psykiske problemer er økende hos ungdommer uten at det har gitt entydig svar. Det som derimot fremkommer av ungdatabasen 2018 undersøkelsen er at det er en økning av jenter som sliter med psykisk helse av ulik grad og det har vært en klar oppgang i angst- og depresjonslidelser. Mest vanlige plager er gjerne angst og depresjon hos ungdommer og jentene oppsøker hjelp for sine plager oftere enn gutter. Det henvises til flere undersøkelser som også viser en tydelig sammenheng mellom dårlig psykisk helse og mobbing i «ung data» (Bakken, 2018).

I «ungdata» undersøkelsen stilles spørsmål med hensikt i å forsøke å fange opp depressive symptomer av ulik grad og de ungdommer som rapporterer om symptomer i den grad at det er plagsomt tenkes å ha et nivå som er høyt. Kriteriet blir oppfulgt av rundt 15 % på landsbasis og også her ser vi at jentene har større andel av plager enn gutter og at plagene deres øker gjennom tiden på ungdomsskolen. Det meldes også om en del ungdommer som er ensomme.

I en aktuell kommune sier 53 % at de «ikke er plaget av ensomhet i det hele tatt» mot landsbasis som melder om 57 %. 27 % sier de er «lite plaget» i aktuell kommune av ensomhet, mot 24 % på landsbasis, videre ser vi at det er likt på 11 % som melder om at de er «ganske mye plaget av ensomhet» og 9% sier de er «veldig mye plaget av ensomhet» både i kommunen og på landsbasis «ungdata 2018» (Bakken, 2018).

Blant unge mennesker er graden av lett depresjon den vanligste depresjonsformen, en relativ kort varighet på noen uker hvor funksjonsnivået er relativt godt (Ekberg 1999; i Borge 2006). Andre problemer som relativt mange ungdommer sliter med i tillegg til depresjon er blant annet personlighetsforstyrrelser, angstlidelser og eller misbruk av alkohol og narkotiske stoffer. I forhold til selvmord regnes depresjon som den vanligste risikofaktoren.

For barn i 10-12 årene forekommer det sjelden selvmord, mens forekomsten for selvmord har en klar økning mellom 12-14 års alder, og selvmordsforsøk har klart størst forekomst blant jentene enn blant guttene (Borge 2012). Årsaken blant unge på depresjon er sammensatte og komplekse. Men ved en grovsortering vurderes det vanligvis faktorer som sosiale, psykologiske og biologiske samvirke. Forskere er spesielt opptatt av visse neurotransmittere i et biologisk perspektiv. Psykologiske teorier forsker på lært hjelpeløshet og depressive kognitive tankestrukturer når det er snakk om depresjon mens Inter personlige forhold gjelder det sosiale aspektet. Av dette fremgår det at i ungdomstiden er nært vennskap, sosial akseptering har stor betydning. Det som også utvikler seg i denne tiden er intense, nære romantiske forhold. Dersom ungdommen opplever et brudd i et forhold, bli avvist, mobbet kan oppleves som alvorlig. I slike tilfeller ser man også en risiko for at selvvurdering blir negativ i tillegg til de følelsesmessige reaksjonene. Ettersom de unge har bedre evner til å se fremover i tid samt planlegge samt en økt forståelse for andres følelser noe som igjen gjør det enklere å planlegge samt iverksette selvdestruktive handlinger, kanskje for å ramme andre. Identitetssøkning kan også være svært intens og i sitt syn kan de unge bli kompromissløse og ekstrem. Og for enkelte kan dette gjøre det enklere å ty til selvdestruktive handlinger (Borge 2012).

5.3 Familieforhold-voksen tetthet

Felles tema i analysedelen er også skilsmisse. Ingen av informantene hadde en stabil og forutsigbar oppvekst med foreldre som bodde sammen. En av informantene vokste opp uten sin far tilstede, mens de to andre informantene opplevde skilsmisse som påvirket de slik de ser det i ettertid.

Det kan være mange faktorer i en familie. Familier kan bli isolerte av mange belastninger i en dysfunksjonell familie. Et negativt samspill mellom ungdom og foreldre i form av ulike foreldreroller som kan gi et samspill som er forsømmende, den voksne kan bli for autoritær eller vel så skadelig kan det å være for omsorgsfull som foreldre som igjen kan føre til at ungdommens utvikling hindres (Olsen og Holmen 2018).

Selv for Mias del hvor foreldrene fant tilbake til hverandre etter 1 år igjen ble det utfordrende. Analysen viser at ytre faktorer tar mye plass og påvirker familiestrukturen. Flytting, nytt nettverk- og miljø, dårlig kommunikasjon mellom mor og far var også tydelig i analysen. Informantene mente selv at endring i familiestrukturen og en uforutsigbar hverdag var med på å gjøre deres skoledag dårlig. Analysen viser at hodet kan ha vanskelig for å ta til seg læring dersom et individ har sammensatt problematikk som informantene opplyser om. Analysen viser at informantene ønsker å ha foreldre som bryr seg, setter regler, tar tak når det kreves og ha en åpen dialog. Det kommer videre frem i analysen at informantene har respekt for sine foreldre.

«Æ oppførte mæ som en skikkelig drittunge» Oda

«Æ veit ikje ka æ skulle gjort uten ho mamma og han pappa» Mia

5.3.1 Oppsummering familieforhold- voksen tetthet

Analysen viser at barn og unge påvirkes av hvordan tilknytningen til sine foreldre er. Hvordan man kommuniserer og anerkjenner hverandre i familien. Ved skilsmisse følger det med endring i familiestrukturen og i Barneloven (Barnelova, 1981, § 30) er definisjon prinsipperklæring om barnets rett til omsorg og kjærlighet i forhold til oppdragelse og oppvekst sentral. Til felles i informantenes historier finner vi deres i utgangspunktet gode forhold til sine foreldre og især til deres mødre. Jentene forteller om viktigheten med å ha mamma der, at de savner sin mors tilstedeværelse. Oda fortalte om sin mor, en mor som

jobbet mye og var opptatt med andre ting som ikke omhandlet henne, og alt Oda ville var å ha mor for seg selv. I dette tilfelle kan man tenke seg at en bedre kommunikasjon kunne hjulpet på mors forståelse av Odas frustrasjon og at de sammen hadde kommet til en felles forståelse og løsning på at mor måtte være borte. Ine sier at hennes mor, selv om de har hatt sine fiender, betyr mye for henne.

Kan det tenkes at den tradisjonelle kjernefamilien ikke er like stabil som tidligere. Vi ser ulike familiekonstellasjoner og det er ikke selvfølge å vokse opp med både en mor og en far. Man kan tenke seg hvordan det er for elever å vokse opp i en «ny» familie med stefar og «nye» søsken dersom man selv sliter med eksempelvis motivasjon og mestringfølelse for å klare skolen og andre selvfølgeligheter. I følge Krangle og Øia (2005) i (NOVA 2011:3) har foreldrene og familien, som de viktige signifikante andre styrket sin stilling som viktige signalsendere i dannelsesprosessen.

6 Diskusjon

I begrepskapitlet fremkommer det ulike begreper og dets betydning. Jeg fant begrepet push out som interessant og ser at det er et begrep som omhandler elevene som blir pushet ut fra skolen. Drop out, push out, frafall, skoleskulk er noen av begrepene som dukket opp i søk etter litteratur. Mine informanter droppet ut av skolen på grunn av flere faktorer og derfor ble det naturlig å bruke drop out om mine informanter. På den andre siden ser jeg at push out kan minne om jentenes problematikk dersom man tenker at jentene ikke fikk tilrettelagt riktig tiltak for å komme seg igjennom skolehverdagen da de hadde det som vanskeligst. Kan det tenkes at en alternativ skole arena lik Øya ungdomsskole, kunne vært en skole som hadde ivaretatt elever med lik problematikk og dermed unngått at elever dropper ut i lengre tid.

Etter å ha gjennomført intervjuene med tre jenter sitter jeg igjen med en opplevelse at det er mange likhetstrekk for jentene som har opplevd og droppet ut fra skolen. Hovedårsaken til deres drop out har vært at de ikke har «passet inn» og for to av jentene startet det allerede tidlig på barneskolen. Den ene jenta opplevde i tillegg mobbing i hele barneskolen. I dag er det null toleranse for mobbing på skolene. I 2017 ble det ansatt eget mobbeombud i flere kommuner og de har som ansvar å drive forebygging og være en uavhengig instans som foreldre og elever kan ta kontakt ved behov for å få tips og råd. Jeg tenker det selvsagt ikke har vært tolerert tidligere heller, men jeg tror at etter det kom et eget mobbeombud er det mer

fokus og ikke minst lettere for både foreldre og barn å selv ta kontakt dersom det oppleves vanskelig eller har en formening om at ikke skolen gjør nok med problemet.

Dersom mobbeombudet hadde eksistert allerede da mine jenter gikk på skolen kan det hende at mobbingen hadde opphørt, og fått konsekvenser på en annen måte og ikke minst på et tidligere tidspunkt. Derfor tenker jeg det er viktig å ha tilgjengelig og synlig på alle skoler.

På den andre siden kan det ifølge «ungdata (2018)» undersøkelsen (Bakken, 2018) forstås som om at mobbing er fortsatt en del av hverdagen til elever. Undersøkelsen viser tydelige sammenhenger mellom mobbing og dårlig psykisk helse. Det fremkommer også at vi finner mest mobbing på barneskolen, og det er et problem som er alvorlig. På landsbasis er det rundt 7-8 % som svarer at de blir utsatt hver 14. dag eller oftere på spørsmål om man har blitt plaget, utfryst eller plaget av andre ungdommer «Ungdata 2018» (Bakken, 2018). Vi vet også at det de seinere årene har blitt mer aktuelt med en ny type mobbing, digital mobbing og det kan tenkes at det er mange svarte tall i denne type mobbing som det dessverre er vanskeligere å få øye på tidlig nok.

Det jeg også fant var at samtlige jenter hadde sammensatte faktorer som kan forstås som mulige årsak til deres drop out. Det vi finner igjen er motivasjon og mestring som er en gjenganger hos alle tre jentene.

Videre er det forståelig at dersom man har det utfordrende på flere plan i livet, er det mindre rom for å ta imot læring og dermed er det en risiko i seg selv til å droppe ut fra skolen. Jentene forteller at de opplever å streve med å takle skolehverdagen. I følge Bauger, et al. (2009) studie gjort i Norge ved hjelp av fraværsregistrering gjennomført av skolene. Her fremkom det ulike årsaker til skolefravær i ungdomskolen men fraværets hovedårsak ble knyttet til individuell problematikk. I følge dette perspektivet er det likheter til mine funn om sammensatte årsaker på individuelt plan.

Ungdata undersøkelsen 2018 gir også et godt bilde av hvordan dagens unge har det i livet sitt, og derfor fant jeg det som viktig for min oppgave i forhold til å belyse problemstillingen og underbygge mine funn fra intervjuene, og referer også til denne undersøkelsen underveis i oppgaven. Jeg sitter igjen med en følelse at det for mine informanter har vært en til dels uforutsigbar hverdag både i hjemmet og på skolen. Ensomhet og utilstrekkelighet over å ikke klare å mestre hverdagen. Vi forstår alle at ensomhet gjør noe med en og at det er en vond

følelse å ha. Ingen av informantene nevnte i stor grad å føle tilhørighet til noen spesielle venner da de hadde det vanskeligst.

Mia hadde et trygt og stabilt nettverk med lærere og venner på skolen inntil det ble for vanskelig. Man kan forstå at en manglende tilhørighet til noen eller noe kan skape negative relasjoner til et nettverk man ikke hadde søkt til i utgangspunktet. Mine informanter sa alle tre noe om det nettverket de fikk innpass i, hvor de alle ble respektert og inkludert men ikke følte seg komfortable med å være en del av etter hvert. Kan det være at en søker til noe uavhengig om det er dit man vil eller ei, og kan en bli dratt inn i noe man ikke klarer å håndtere på en god nok måte, men for å overleve og føle tilhørighet til noe, må man bare følge strømmen. Dersom vi har fokus på identitet og tilknytning kan man derfor forstå at det var viktig for jentene å oppsøke et miljø for å bli akseptert for den en er.

I følge mine informanters historier har de en felles nevner i å føle seg annerledes og ettersom man vet at for yngre barn er skolen den viktigste arenaen for sosial deltagelse kan man forstå at når de da følte at de ikke «passet inn» ble de utenfor. Heggen, et.al.(2007) forklarer begrepet marginalisering som det motsatte av intrisering. Grunnlag som psykologiske, sosiale, kulturelle eller strukturelle prosesser som kan føre til svekket stabil forankring og deltagelse, og uttrykkes gjerne ved passive former for tilbaketrekking fra sosial deltagelse og som konflikter. Risikoen for økning av tilbaketrekking eller sosial utstøting øker dersom slike prosesser utvikles. Dersom man befinner seg i en mellomposisjon av sosial utstøtning og sosial inkludering vil det si å være marginalisert ifølge Svedberg (1995) og Johannessen (1998) i (Heggen, et.al. 2007).

Ungdommer søker nye erfaringer, spenning og leker med identitet og grenser. Man må ikke misforstå og tenke at marginalisering er irreversibel og ensbetydende retning mot sosial utstøtning. Risiko for sosial utstøtning og dramatiske former for marginalisering sees hvor marginalisering forgår slik som viktige arenaer i hjemmet, arbeid, skole og på fritiden. Omgivelsene reagerer ved negative sanksjoner dersom man ser grensene brytes mellom normalitet og avvik. Det vil alltid være en risiko å leke med grensene, men dette er en viktig del av læreprosessen og man lærer av å se andre og seg selv som objekter for fornying, revisjon og forhandling. Det er store forventninger om hvor og når ungdoms skal delta, og de lokale hegemoniske normene avgjør hvilke former for atferd som anerkjennes og verdsettes på den ulike arenaen. Ungdom føres sammen på en forutsigbar måte igjennom skolegang. For sosialt nettverk, vennskap, bli kjent og vedlikeholdene av vennskap kommer godt ut av

skolegang, dermed kan man si at elevrolle og skolegang defineres som hoved status ved moderne ungdom. Det deles ut timeplan over skoledagen, noe som er forutsigbart for elevene (Heggen et al. 2007).

For de elevene som faller utenfor blir det uforutsigbart og deltar dermed ikke i dette organiserte mønstret lengre, slik som informantene mine. Mange mister også kontakt med de miljøer hvor økonomiske, sosiale og kunnskapsmessige ressurser fordeles. Man kan si de er på feil sted til feil tid. Mange sover på dagtid, gamer på nattestid, henger med likesinnede istedenfor å delta på trening, sosiale aktiviteter. Denne livsstilen kan nok provosere andre da det bryter med normer og hva som forventes. Det er vel ikke tvil om at manglende deltagelse på de ulike fører til igangsettelse av bevegelse i retning av fellessaksapets marginer eller grenser. Det vekker uro og ambivalens å leve et slikt liv der en verken er «en av oss» eller utstøtt. Marginalisering på ulike arenaer samtidig kan reduseres dersom personens livsstil bringes inn i hegemoniske forventninger igjen (Heggen et al. 2007).

En annen faktor som gikk igjen var psykisk helse. Olsen og Holmen, (2018) hevder at det er mange holdninger til begrepet psykisk helse og skolens ansatte har en avventende holdning til problematikken, noe som kan tenkes handler om lærerens usikkerhet knyttet til hvordan møte, håndtere elevgrupper man antar er i kategorien psykisk helse. Arbeidet rundt tema kompliseres ettersom begrepet oppleves som tabubelagt til en viss grad. Det knyttes mye usikkerhet rundt psykisk helse, hvordan balansere mellom krav og omsorg i skolen og forståelsen bak elevens atferd kan være utfordrende.

Spørsmål knyttet til hvilke tiltak som igangsattes var helsesøster, barne- ungdomspsykiatrien og for Mias del trekker hun frem samtaler med kommunepsykologen som det for henne hadde en positiv virkning av, selv om hun hevder det kom for sent i gang. Hun ventet i 3 år på tiltak og da var det gått for langt. Ungdommens psykiske helsetilstand forverres i ventetiden da hjelpetiltak som regel er lang ifølge Olsen og Tørstad, (2011) i (Olsen og Holmen, 2018).

«Det va første da æ fikk samtala med han der kommunepsykologen at æ kjente det hjalp litt, han skjønnte liksom nakka av det æ snakka om, så da fikk æ det lettare i hverdagen. Men æ skulle ønske æ kunna snakka med han mykje tidliare. Tru vest han hadde hatt kontoret sitt på skolen korr enkelt det hadde vært» Mia

Forskning viser at med riktige tiltak i form av terapi og oppfølging vil elevene har gode sjanser til å komme helt eller delvis tilbake. Bruk av effektiv og god intervensjon kan være et

fornuftig felt å satse på (Bauger et al., 2009 s. 39 -47). Kanskje kan det være at kompleksiteten og utfordringene er blitt så store i ungdommenes hverdag at tilbudet til elevene på skolen burde vært styrket, med for eksempel en psykolog i tillegg til dagens helsesykepleier tilbud.

To av jentene nevner en spesiell lærer som så de og som de følte seg trygg på. Ine sier at den spesielle læreren hadde ro og tid til henne som igjen gjorde at hun ønsket å lære noe, samtidig som hun fikk lyst å vise han at hun faktisk mestret og forsto det han lærte henne. Jeg tenker at det er viktig å være den som tørr å bry seg, enten det er naboen, fotballtrener eller forelder i klassen. Vi hører hvor lite det skal til for at noen føler seg litt bedre, får litt mer motivasjon og i bestefall klarer å mestre på en god måte. Relasjon til folkene hvor vi bor, følelsen av å bli sett og inkludert kan være nødvendig for noen og bra for alle. Ut fra oppgavens innhold med historier og funn sett opp mot teori forstår jeg at tilknytning og identitet er faktorer som kan være avgjørende for hvordan vi har det, og tar det. Informantene mine hadde et begrenset nettverk og utvidet familiemedlemmer som steppet inn ved behov.

Det som fremkom i jentenes historier var at det ble vanskeligere i ungdomsskolen hvor det var fokus på karakterer i fag og at de ble stilt krav til, noe jentene bemerket som vanskelig. En ting er at man selv har en opplevelse av å ikke kunne eller få til noe, en annen er når man synliggjør for ikke bare seg selv men for lærere og i noen tilfeller andre elever, i form av å prestere for å få en god karakter. Man kan forstå elever som sliter i fag, og som blir møtt med prøver i fag du ikke forstår. Det kan tenkes at det er en nedtur og vanskelig å skulle møte opp på skolen i utgangspunktet, og det vil være forståelig at eleven kvier seg til å møte opp, når det i tillegg til å være vanskelig å bare delta i timene, også skulle bli målt i form av karakterer. På en annen side kan at det være positivt ettersom skole og lærer kan sette inn tiltak for å styrke eleven i fag, men man kan også forstå at elever trekker seg helt ut fordi det blir veldig synlig at man sliter faglig også.

Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Temaer folkehelse og livsmestring skal bidra til at elevene utvikler kompetanse som fremmer elevenes helse og gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet. Eleven skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt.

(Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17, i Olsen og Holmen, 2011, s.

17)

Det har de siste årene vært fokus på elevgruppen som dropper ut av skolen, eller som på en eller annen måte sliter med å takle skolehverdagen. Noen ønsker å gå på skolen, prestere å oppnå resultat for å komme seg inn i videre utdanning men som av ulike grunner ikke klarer det på egen hånd. Både Ine, Mia og Oda var på skolen selv da de hadde det utfordrende, og de alle tre refererer til hendelser i livene sine som klare årsaker at totalen ble for vanskelig å skulle takle skolehverdagen. Felles for jentene var også at de søkte til et nettverk som aksepterte de som de var og kanskje også en opplevelse av å mestre noe.

Om deres utfordringer på skolen hadde vært nok til at de droppet ut får vi aldri svar på. Vi er kjent med at de hadde en ustabil hverdag, noen en vanskelig familiesituasjon, alle tre jentene fortalte om depresjon, selvskading og tidlig debut av både alkohol og seksuelt som var med å påvirke deres selvbilde.

Olsen og Holmen (2018) sier at situasjon og bekymringen rundt frafallsproblematikken har økt dramatisk de siste to tiårene, og det er en utfordring både utdanningspolitisk og samfunnsmessig. Endring i frafallsstatistikken har ikke gitt stor positiv endring etter flere ulike forsøk på tiltak, da sett på videregående skole som det er størst fokus på slik jeg ser det. Ut fra de resultater vist for ti år siden er det omentrent samme andel som består og gjennomfører videregående skole i dag som da (NOU 2014:7) i Olsen og Holmen, (2018).

Flere lærere mener det ikke er tilfeldig hvem som utvikler problematferd og får problemer, men atferdsvansker hos barn sees først som et problem når de kommer over til ungdomsskolen. De lærerne som elevene har hatt på barneskolen har som regel vært bekymret og har hatt vanskelig for å sende de over til neste trinn, noe som selvsagt kan ha mange årsaker (Helgeland, 2008).

Ved hjelp av karakterer måles elevene i de ulike fagene på ungdomsskolen og det er mange som faller igjennom. Helgeland (2008) mener flere lærere har en intuisjon i forhold til elever som sliter eller har det vanskelig og de skiller seg som regel ut på et eller annet i forhold til de andre barna. Det er alt fra de stille usynlige elevene til de som vises i form av ukonsentrert, atferd, urolig og de som er til irritasjon for de andre elevene. Hjemmeforholdene har også betydning både i forhold til psykiske lidelser hos foresatte, alkohol og rus problematikk, stress og den belastningen det kan gi og i tillegg kan vi se ungdommer i pubertetsalderen er i en sårbar periode (Helgeland 2008).

Teorien viser at det er samsvar med mine funn og slik vi ser det i skolehverdagen. Jentene som fortalte om overgangen fra barneskolen til ungdomskolen, og i forhold til psykiskhelse fortalte Ine om sin fars rus og psykiskhelse.

Vi vet at ungdom utvikler seg ulikt og dermed befinner seg i ulike faser både fysisk og psykisk. I følge Lindboe (2008) har samtlige som jobber med barn og unge en rettslig, moralsk og sosial plikt til å ta grep dersom en får mistanke om at barn ikke har det bra. Jeg tenker også det er vel så viktig å se utenfor barns skole arena, hvordan har eleven det på fritiden og hvordan er hjemmeforholdene. Dette for å få en oversikt over hele elevens livssituasjon. Skolen har også et ansvar for å melde fra til eksempelvis barneverntjenesten og PP-tjenesten dersom man er bekymret for barnets psykiske og fysiske helse (Lindboe, 2008). Tilpasset opplæring er noe alle elevene har krav på (Helgeland, 2008).

Mias årsak til drop out er slik jeg forstår det av sammensatt karakter, og mest på privat plan. Det skjedde mye med Mia og foreldrenes skilsmisse som til slutt tok all plass i hodet til Mia slik at det ikke lengre ble plass til skolefaglig ting eller venner. Det trygge stabile ble revet i stykker og skilsmissen resulterte også i at Mia flyttet til ny skole og nytt nettverk. Det gikk ikke lang tid før foreldrene fant tilbake til hverandre igjen, og den stabiliteten både i skole- og nettverk ble gjenopptatt innen 1 år, men likevel virker det som om det var vanskelig for Mia å komme tilbake til en «normal» hverdag.

Innledningsvis i oppgaven min nevnte jeg tiltaket Ny Giv som Kunnskaps departementet presenterte høsten 2013 (Kunnskapsdepartementet et al. 2013). Det er fortrinnsvis tiltak rettet mot elever i siste del av 10. klassetrinn, der tanken er å få elevene til å forbedre sine forutsetninger til klare å gjennomføre grunnskolen å komme seg videre inn i videregående skole. Dette er et tredelt prosjekt; overgangsprosjekt, oppfølgingsprosjekt og gjennomføringsprosjekt som har til mål at elevene skal fullføre og bestå videregående opplæring.

Blant lærere og skoleledere har oppslutningen rundt Ny Giv (Kunnskapsdepartementet et al. 2013) vært stor, og i gjennom deltagelse av prosjektet har de faglig svakeste elevene opplevd mestring og glede (Olsen og Holmen, 2018). På den ene siden er dette et bra tiltak for de som strever med fag, og for å få ekstra hjelp til å klare seg faglig å dernest bli klar, og forhåpentligvis bestå videregående opplæring. På den andre siden er jeg usikker på om dette er tiltak rettet mot eksempelvis mine informanternes gruppe som har flere utenom skole faktorer

som påvirker deres skolefaglige prestasjoner. Dersom elevene er åpne for teoretisk undervisning kan det derfor være svært nyttig. Når jeg tenker på Banduras teorier i (Olsen og Holmen 2018) om å tro på egne krefter er det avgjørende at de elevene som sliter med sin egen identitet og sitt selvbylde, får troen på seg selv tilbake for deretter å bli motivert til å mestre ulike oppgaver.

Olsen og Holmen (2018) savner oppmerksomhet og tiltak som er rettet mot elever som ønsker studiekompetanse til tross for utfordringer med egen psykisk helse og frafall fra skolen. Ny giv (Kunnskapsdepartementet et al. 2013) slik jeg ser det er ikke tilfredsstillende til elever verken i mine informanters gruppe som har flere faktorer knyttet til deres drop out problematikk eller tidlig nok i skoleforløpet. Men slik jeg forstår det er dette absolutt et bra tiltak for de faglig svakeste elevene som opplever mestring og glede over å klare å fullføre og bestå videregående opplæring.

Oppgavens problemstilling er som følger

«Hvordan påvirker motivasjon og mestring drop out ungdommer»

Når jeg har sett på motivasjon, mestring, identitet og tilknytning vil jeg si at ifølge dette perspektivet ser vi at motivasjon og mestring kan påvirke drop out ungdommer til å gjennomføre skolegangen sin ved blant annet tiltaket Ny giv (Kunnskapsdepartementet et al. 2013). For å favne om ungdommer som sliter med å ha troen på seg selv, kan det på den andre siden tenkes at de trenger å øke sin selvidentitet so igjen kan styrke deres motivasjon til å oppnå mestring.

Jeg har forsøkt å drøfte etter hvert tema i oppgaven da jeg fant det som viktig å få belyst de ulike faktorene som jeg har hatt søkelys på underveis i oppgaven min. Slik jeg ser det er det ulike faktorer som spiller inn i de unges utfordrende hverdag og det er liten forskjell på gutter og jenter i forhold til drop out. Det gjøres mye bra på feltet og det satses fortsatt på å få ned fraværsprosenten. Jeg vil med dette støtte meg til Olsen og Holmen (2018:158) som sier følgende om tiltak som har effekt i frafallsarbeid

Samarbeid er nøkkelen til suksess. Å få en elev tilbake på skolen må betraktes som et felles prosjekt for alle involverte. Alle beslutninger som tas på skolen, må forankres i ledelsen. Man kan ikke ha en «vente og se»- holdning, men gå i gang med kartlegging samtidig som man setter i gang hastetiltak. Det viktigste er å holde eleven i gang med noe. Vis at du ser eleven, og at du har tro på at dere får det til sammen (Olsen og Holmen 2018:158)

7 Avslutning

Kan det tenkes at dagens unge stilles for mange krav, de skal mestre på så mange plan å være «flink pike». Når man er inne på å stille krav undrer jeg meg over hvor disse kravene kommer fra. Kan det være de unges krav til seg selv som er størst og flest? Det er ikke til å komme bort fra at sosiale medier er en ny og annerledes arena hvor man søker informasjon, og for noen kanskje også bekreftelse. Influensere har stor påvirkningskraft og det er lett å tro at det som vi ser og oppfatter er virkeligheten. Det samme er data verden som for mange er alt oppslukende. Relasjonsbygging er viktig og det kan nok være en positiv arena også for mange her. Men jeg tenker at alt til sin tid, og det virkelige livet lærer man ved å være sammen, ha sosial omgang med andre mennesker og skape gode relasjoner til voksne som bryr seg.

Det fremheves fra forskning både i Norge og utlandet at skolen bør ha en attraktiv, sentral og integrerende (inkluderende) rolle i det forebyggende arbeidet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) i (Olsen og Holmen, 2018). Bakgrunnen for dette er at det etableres nye rammer og regler for barn og unge i skoleinstitusjonen der de også oppholder seg i svært mange år, fem dager i uka og de fleste uker i året. Ideelt sett bør forebyggingstiltak omhandle flere livsarenaer til de unge. Samarbeidet mellom skole – hjem er svært viktig (Patterson 2000). I opplæringslovens (opplæringslova, 1998, § 9) heter det at alle elever i grunnskole og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I kunnskapsløftets læringsverk uttrykkes det i flere fagplaner at elevene skal utvikle en helsefremmende livsstil, videre skal de lære å ta vare på egen fysisk og psykisk helse. Dette sosial- og sykdomsforebyggende arbeidet skal være et nært samarbeid mellom skole- hjem (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) i (Olsen og Holmen, 2018).

Høgmo (1986) hevder at sosial læring eller sosialisering må forstås som et resultat av opplevelsen og handlinger av barns vekst inn i samfunnet. På barn og unges arenaer og de

regler som gjelder der, lages et viktig grunnlag for å forstå den komplekse læringsprosessen, noe som innebærer at barn vokser seg inn i samfunnet (Goffman, 1959 og Becker, 1964) i Høgmo, 1986). En slik arena er blant annet nettopp skolen som er en viktig arena der flesteparten av alle barn og unge tilbringer store deler av hverdagen sin og skolen har et ansvar for alle barn. I skolehverdagen utvikler elevene seg selv og sin egen identitet i samspill med andre barn. Skolen er ikke bare et kunnskapssted men også en sosialiseringarena der de lærer ferdigheter og holdninger. Men også gjennom lek, samspill med andre barn, kommunikasjon og et sted de lærer sine egne meninger. Man kan si at skolen er et speilbilde av samfunnet der hvor kulturforskjeller og klasseforskjeller indirekte gjenspeiles gjennom foreldre og lærernes posisjoner, kulturtilhørighet og utdanning. Skolens faglige, sosiale og kulturelle innhold er vel kjent at det passer bedre til en norsk – etnisk middelklassens barn enn til andre barn. I det norske samfunnet er dette rammen for barns identitetskapning (Høgmo, 1986).

Man antar at gjennomsnittlig 2 av 3 barn i en klasse med ca. 25 elever opplever tidvis eller jevnlig belastninger som senere i livet vil kunne føre til alvorlige problemer emosjonelt og sosialt ifølge Helgeland (2008).

Atferdsvansker hos barn viser seg først gjeldende som et synlig problem i ungdomsskoletrinnet, og mange lærere mener det ikke er tilfeldig hvem som får problemer og utvikler problematferd. Som regel har lærere på barnetrinnet vært bekymret lenge og har vansker med å sende eleven over til ungdomsskoletrinnet nettopp på grunn av elevens problemer. Det kan ha med flere forhold å gjøre mener Helgeland (2008). På ungdomsskolen måles elevene i de ulike fagene ved hjelp av karakterer. Her er det flere som faller igjennom. Videre har forholdene hjemme noe å si, som nevnt tidligere sliter mange familier med både psykiske lidelser, rus og alkohol problemer, og mange kan være preget av stress og belastning som dårlige hjemmeforhold gir, samtidig som elevene har nådd pubertetsalderen som i seg selv kan være en sårbarperiode for mange. Helgeland (2008) mener de fleste lærerne har en magesfølelse på når noe er galt med elevene. På en eller annen måte skiller de seg ut i forhold til de andre barna. Noen av de som lærerne bekymrer seg for er stille og usynlige, andre er ukonsentrerte, urolige, impulsive og noen lager irritasjon for de andre elevene (Helgeland 2008).

Alle som jobber med barn og unge har rettslig, sosialt og moralsk plikt til å gjøre noe for å fange opp hvis en har mistanke om at noen av elevene ikke har det bra (Lindboe 2008). Det

som også er viktig er at lærerne må se på barnas liv utenfor skole arena, fritid og i hjemmet slik at det blir et helhetlig bilde av elevens livssituasjon. Disse barna har som regel problemer på flere arenaer. Noen ganger kan lærerne være så bekymret at det er på sin plass å varsle barnevernet som har til hovedoppgave å sikre at alle barn og unge som lever under slike forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp til rett tid (Lindboe 2008). Skolen har også selv et ansvar for å jobbe med elevens psykiske helse og sosiale vanskeligheter, både i form av å kontakte andre instanser, PP - tjenesten og skolehelsetjenesten og ikke minst foreldrene til eleven. Det er ikke slik at alle barn utsatt for risiko, får problemer i senere alder. Det er tvert imot en del av disse som kommer styrket igjennom kriser ved hjelp av hjelpeapparatene og skolene. Alle elevene har krav på tilpasset opplæring (Helgeland, 2008).

Sroufe, Egeland, Carson & Collins (2005, s. 209-211) hevder at drop out er en dynamisk utviklingsprosess og vi ser at også rapporter fra OECD (2012) peker på at skolen ikke alene er årsak til drop out, men at den kan ses sammen med markører som atferdsproblem, omsorg, foreldreengasjement, relasjon og psykososiale forhold som nevnt tidligere i oppgaven under årsaker til drop out. Sroufe (2005) hevder ut fra studie gjort hvor 180 barn ble fulgt over mange år at ser vi med 77% visshet, kan forutse hvem som dropper ut fra skolen. Her fremkommer årsaken at det gjerne er flere sammensatte faktorer som er påvirkende for å droppe ut, noe som i likhet med min undersøkelse viste.

Det fremkommer heller ingen markante forskjeller blant gutter og jenter på fraværstatistikken, men vi ser en tendens til en mer alvorlig grad av fravær blant jenter i slutten av ungdomsskolen (Bauger et al., 2009).

Som vi fant tidligere i oppgaven ser vi at drop out også er et samfunnsproblem. Arbeidskraft går tapt, skatteinntekter uteblir og økning av helsetjenester. 70-76 % av ungdommene med økt alvorlig skolefravær komme tilbake til skolen ved riktig tiltak og oppfølging antydes av forskning (Kearny, 2001; McShane, Walter & Ray, 2004) i (Bauger et al., 2009 s.41).

Ungdom med lavere utdanning enn videregående skole får mindre mulighet til å komme inn på arbeidsmarkedet og samfunnsøkonomisk er det viktig at ungdom gjennomfører et utdanningsforløp. Manglende utdanning fører også til store ulikheter og statistikken viser at jenter har lavere prosent for sysselsetting (OECD 2018).

Ser vi på enkeltindividets fordeler gir en fullført videregående opplæring bedre muligheter for å komme seg i arbeidslivet og kan dermed bidra til offentlige investeringer gjennom høyere skatter. Samfunnet blir mer demokratisk og økonomien mer bærekraftig dersom flere blir utdannet, noe som er et sentralt element i OECD landenes vekststrategier(OECD 2018).

Ut fra det som fremkom i undersøkelsen, det vi vet fra teorier, historier fra virkeligheten og fra min kjennskap til problematikken via samtaler gjennom hverdagen i barneverntjenesten er det ikke til å stikke under en stol at tilknytning til «den» ene, det kan være en lærer, en trygg voksen, en som har sett ungdommen, kan være avgjørende for hvordan ungdommen som sliter på skolen, hjemme, sosialt med selvbilde, mestring og motivasjon også videre, klarer seg videre i livet. Jeg ønsker å belyse at hver og en har dette i bakhodet dersom man har en rolle i ungdommens liv. Vi må tørre å være et medmenneske, vi må tørre å bry oss og ha tid til ungdommen.

Litteraturliste

Backe-Hansen E, Walhovd K & Huang L, A., (2018). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner (NOVA Rapport 5/14). Hentet fra

<https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2017/12/NOVA-2014-Kjonnforskjeller-i-skoleprestasjoner.pdf>

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*, NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. Prosentandel gutter og jenter som opplever mye eller svært mye press på ulike områder. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. Prosentandel som har vært ganske eller veldig mye plaget av ulike psykiske plager i løpet av siste uke. Hentet fra

<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater>

Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

Bauger, L., Warholm, V., & Sundby, J. (2009) *Problematisk skolefravær i ungdomsskolen, En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune*. *Skolepsykologi* (nr. 2, s. 39-47, 2009). Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/234110361_Problematisk_skolefravaer_i_ungdomsskolen_En_studie_av_forekomst_mulige_arsaker_og_tiltak_i_en_stor_bykommune

Bauger, L., Warholm V. & Sundby J. (2009). *De forskjellige grader av problematisk fravær*. Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/234110361_Problematisk_skolefravaer_i_ungdomsskolen_En_studie_av_forekomst_mulige_arsaker_og_tiltak_i_en_stor_bykommune

Bauger, L., Warholm V. & Sundby J. (2009). Fra «Prevalens for fravær i ungdomsskolen»

Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/234110361_Problematisk_skolefravaer_i_ungdoms_skolen_En_studie_av_forekomst_mulige_arsaker_og_tiltak_i_en_stor_bykommune

Borge Helmen, A-I. (2003) *Resiliens Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal

Borge Helmen ,A-I. (2012) *Resiliens risiko og sunn utvikling*.Oslo: Gyldendal

Borge Helmen,A-I. (2018) *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal

Flakierska-Praquin, N., Lindstrøm, M., & Gillberg, C. (1996) *School refusal: a controlled 20-30 year follow-up study of Swedish urban children*. In I. Berg & J. Nursten(Eds.), *Unwillingly to school* (pp. 295-306). London: Gaskell

Borgonovi F, Ferrara A & Maghnouj S. (2018). *OECD Education Working Papers NO.183: The gender gap educational outcomes in Norway* (2018). Hentet fra <https://dx.doi.org/10.1787/f8ef1489-en>

Fremont,W.P (2003) *School refusal in children and adolescents* *American Family Physician*, 68(8), 1555-1561.

Haugen, R. (2006) *Barn og unges læringsmiljø I* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Heggen, K. og Øia, T. (2005) *Ungdom I endring, mestring og marginalisering* Oslo: Abstrakt forlag AS

Heggen,K., Jørgensen,G,. & Paulgaard, G. (2007) *De andre Ungdom, risikosoner og marginalisering* Bergen: Fagbokforlaget

Helgeland, I-B. (2008) *Forebyggende Arbeid i skolen om barn med sosiale og emosjonelle vansker* Oslo: Kommuneforlaget AS

Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein, tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* Fafo rapport (. 3, 2010)

Hernes, T., Heum, I., & Haavorsen, P. (2010) *Arbeidsinkludering: Om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds- Norge*, Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Huitfeldt. L. Kirkebøen, L. Strømsvåg, L. Eielsen, G & Rønning, M, (2018). SSB (2018/8): Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall. Hentet fra

https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/342411?_ts=161f6261f48

Høgmo, A. (1986) *Det tredje alternativ. Barns læring av identifiseringsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte*, Tidsskrift for samfunnsforskning

Killèn, K. (2008). *Sveket*, Oslo: Kommuneforlaget AS.

Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne-, likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2013). *Ny Giv, Oppfølgingsprosjektet – Samarbeid om oppfølging av ungdom.*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016 - 2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., & Bringmann, S., (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal

Larsen, A.K (2008). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Leknes, B. (2012) *Klassebytter øker frafallet*. Forskning.no. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/klassebytter-oker-fracfallet/674319>

Lindbo, K. (2008) *Barnevernrett* Oslo: Universitetsforlaget

Løvereide, S (2011, 1. august) *Forskning om skolevegring*, Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskning-om-skolevegring/>

OECD, Equity and Quality in Education. (2012). «A significant number of students do not master basic skills». Hentet fra <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

OECD, Equity and Quality in Education (2012): *Supporting disadvantaged students and schools*. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

OECD, Education at Glance 2018 (2018) «*Employment rates of 25-34 years-olds with below upper secondary education, by gender*» Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page72

OECD. (2018): *Education at Glance 2018*. Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page72

OECD, 2012. The iceberg of low performance and school failure. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Olsen, M-I., Holmen, L., (2018) *Tett på*, Bergen, Fagbokforlaget

Olsen, M., & Tørstad, M. (2011) *Tilbake til skolehverdagen. Spesialpedagogikk ÅRGANG 9*, 19-22.

Opplæringslova. (1998). Lov om barn og foreldre (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rumberger, R.W. (2004) *Why students drop out of school*. Orfield, *Dropouts in America* (2006, 131-155). Cambridge: Harvard Education Press

Sroufe, L., Egeland, B., Carson, E., & Collins, W. (2005) *The development of the person* New York: The Guilford Press

Thagaard, T., (2018) *Systematikk og innlevelse* Bergen: Fagbokforlaget

Tetzchner, S., V(2005) *Utviklingspsykologi barne- og ungdomsalder*. Oslo: Gyldendal

Ringheim, G & Throndsen, J. (1997) *Løvetannbarn De klarte seg – mot alle odds* Spydeberg: J.W. Cappelens Forlag AS.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever motivasjon, mestring og resultater*, NOVA Rapport 9/11. Oslo: NOVA

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv : Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ***Hva er dropout og hvordan har eleven hatt det i gjennom barne- og ungdomsskolen?*** Jeg er interessert i å finne ut årsaken til dropout og hva som gjøres av samfunnet- hjelpeapparatene og skolen rundt de som dropper ut, og om elevene blir sett eller hørt og om tiltak som igangsettes for å få elevene igjennom barne- og ungdomsskolen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju ca. 3-6 jenter i alderen 12-16 år.

Spørsmålene vil dreie seg om hva som skjedde underveis som gjorde at elevene droppet ut, når de droppet ut, om dropp out har noe med skolen å gjøre eventuelt andre årsaker etc . Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om tanker videre ang skolekarriere.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til på skolen.

Hvis det er noe du lurer på kan du sende en e-post til senjaheidi@yahoo.no. Du kan også kontakte min veileder Unn Doris Karlsen Beck ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 77 64 43 67 eller e-post til uba000@uit.no

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Heidi-Anita P. Jensen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av frafall i barne- ungdomsskolen og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Gå igjennom info-skrivet sammen med intervjupersonen og få underskrift på samtykket før intervjuet starter.

Familiesituasjon

- Har du søsken? Hvis ja, hvor mange? Er det stor aldersforskjell?
- Hvilken utdanning har dine foreldre? Hvilken eller på hvilket nivå?
- Bor du hjemme? Hvis nei, når flyttet du hjemmefra? (fortell)
- Ellers noe om bosituasjon og familiesituasjon? (fortell)

Barneskolen

- Hvordan var strukturen på skolen din bygget opp? (klassevis, gruppevis, blanding av årstrinn osv)
- Hvor mange var dere ca i klassen? Og hvordan var fordelingen mellom kjønnene?
- Husker du hvordan det var å skulle begynne på skolen? (fortell)
- Hvordan var klassemiljøet på barneskolen? (fortell)
- Hvordan tror du de andre i klassen oppfatta på deg?
- Hva var ditt forhold til lærerne?
- Hvordan tror du lærerne oppfatta deg?
- Hvordan følte du at motivasjonen din til å lære var eller utviklet seg på barneskolen? (fortell)
- Er det noe fra barneskolen som du husker spesielt godt? (fortell) (Hendelser i læringssituasjon eller i friminuttet)
- Hva var høydepunktet i skolehverdagen? / Var det noe du ikke gleda deg spesielt til på skolen?
- Hva drev dere med i friminuttene?
- Hadde du noen favoritt-fag? / noen fag du ikke likte?
- (Drev du med noen fritidsaktiviteter ved siden av skolen?)

Ungdomsskolen

- Hvordan var overgangen fra barneskole til ungdomsskole for deg? (Byttet du skole, hvordan føltes det osv. Fortell)
- Hvilke forventninger hadde du til det å begynne på ungdomsskolen? (fortell) I hvilken grad ble disse forventningene oppfylt?
- Hvordan var motivasjonen din til læring da du startet? Endret den seg noe i løpet av perioden på ungdomsskolen? (fortell)
- Hva var dine favoritt-fag? / Hvilke fag var du ikke spesielt begeistret for?
- Hvordan var strukturen på skolen din bygget opp? (klassevis, gruppevis, blanding av årstrinn osv)
- Hvor mange var dere ca i klassen? Og hvordan var fordelingen mellom kjønnene?
- Hvordan opplevde du å få karakterer på arbeidet ditt? (fortell)
- Hvordan var ditt forhold til lærerne på ungdomsskolen? (fortell)
- Hvordan tror du lærerne der oppfattet deg?
- Hvordan var klassemiljøet? (fortell)
- Hvordan tror du de andre i klassen oppfattet deg?
- Hva var høydepunktet i skolehverdagen? / Var det noe du ikke gleda deg spesielt til på skolen?
- Hva gjorde dere i friminuttene?
- Beskriv din skolehverdag/ en vanlig skoledag.(fortell)
- Noen du husker spesielt godt fra ungdomsskolen? (fortell) (Hendelser i læringssituasjon eller i friminuttet)
- (Drev du med noen fritidsaktiviteter ved siden av skolen?)

Videregående skole

- Hvilken linje gikk du på/ startet du på? Hvorfor valgte du det?
- Hvordan var strukturen på skolen din bygget opp? (klassevis, gruppevis, blanding av årstrinn osv)
- Hvor mange var dere ca i klassen? Og hvordan var fordelingen mellom kjønnene?
- Hvordan var overgangen fra ungdomsskolen til videregående for deg?

(fortell)

- Hvilke forventninger hadde du til det å begynne på videregående? (fortell) I hvilken grad ble disse forventningene oppfylt?
- Hvordan var motivasjonen din til læring da du startet? (fortell)
- Hva var dine favoritt fag? / Hvilke fag var du ikke så begeistret for?
- Hvordan var ditt forhold til lærerne på videregående? (fortell)
- Hvordan tror du lærerne oppfattet deg?
- Hvordan var klassemiljøet? (fortell)
- Hvordan tror du de andre i klassen så på deg?
- Beskriv din skolehverdag/ en vanlig dag. (fortell)
- Hva gjorde dere i friminuttene?
- Noen hendelser fra videregående du husker spesielt godt? (Hendelser i læringssituasjon eller i friminuttet) (fortell)
- (Drev du med noen fritidsaktiviteter ved siden av skolen?)

Frafallet

- Fortell om perioden da du sluttet på skolen. (Hvordan skjedde det? Tok du det aktive valget? Når bestemte du deg? Osv)
- Fikk du noen oppfølging eller oppmuntring til å komme tilbake i denne perioden? (fortell. Skolesystemet, venner, familie, andre?))
- Så du noen alternativer til det å gå på videregående? (fortell. Eventuelt hvilke alternativer? Hadde du en plan?)
- Hva gjorde du så etter at du sluttet?
- Hva gjør du nå?
- Hvordan har tiden etter vært? (fortell)

Generelt

- Er det noe du har lyst til tilføye om din skolehistorie? (fortell)
- Er det noe vi har snakket om under dette intervjuet du har lyst til å trekke tilbake?

Vedlegg 3: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havard Hørlagos 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

Unn-Doris K. Bæck
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 30.03.2012

Vår ref:29905 / 3 / JSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

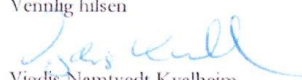
29905	<i>Hva er drop out og hvordan har eleven hatt det gjennom barne- og ungdomsskolen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unn-Doris K. Bæck</i>
Student	<i>Heidi-Anita P. Jensen</i>

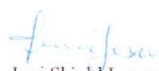
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi-Anita P. Jensen, Gartnerivn. 22, 9414 HARSTAD

Avdelingskontoret / District Offices

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

TROMSØ: NSD, Høgskolen i Tromsø, Postboks 6000, 9011 Tromsø, tel: +47 77 55 14 07, igro.vorve@syk.tit.uib.no

BIRJEN: NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, tel: +47 77 64 43 36, nsdsvi@syk.tit.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29905

Personvernombudet for forskning ved NSD vurderer prosjektet til ikke å være meldepliktig etter personopplysningsloven, da det ikke skal registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner. Jf. telefonsamtale 27.03.2012, skal det ikke registreres navn på skole, og elevene vil muligens bli rekruttert fra flere skoler. Vi gjør oppmerksom på at navn på skole eller andre identifiserende variabler ikke kan framgå i noen arbeidsdokumenter under prosjektperioden eller i ferdige publikasjoner fra studien.