

UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Ingen er bare det du ser

*Noen faller fra, men stadig flere blir igjen – et studie om gjennomføring i videregående skole.*

—

**Åse Marie Gjerdrum og Turid Helene Krudtå**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk      Juni 2015*





## SAMMENDRAG

Formålet med studiet vårt er å øke innsikten i skolens og lærerens rolle for ungdommers gjennomføring i videregående skole. Vi ønsker å formidle et bidrag til diskursen om frafall gjennom å synliggjøre og beskrive hva det er som gjør at ungdommer i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre. Samtidig ønsker vi å gi et bidrag til diskusjonen rundt tilpasset opplæring i videregående skole.

Informantene våre er fire gutter som har gjennomført skoledelen av sin yrkesfaglige videregående opplæring, og som er i gang med sin lærlingetid ute i bedrift. Informantene kommer fra et utvalg gutter med lave inntakspoeng fra grunnskolen, og som ut fra det kriteriet hadde lave forutsetninger for å lykkes i videregående opplæring.

Hensikten med studiet vårt er å la stemmene til disse ungdommene komme frem. Stemmer som vi mener ikke så ofte blir hørt i samfunnsdebatten. Vi ønsket med dette å løfte fram deres meninger og historie som et supplement til store kvantitative undersøkelser. Vårt valg av metode er gjort med dette som bakteppe.

Vi har et fenomenologisk – hermeneutisk design på studiet vårt, siden vi ønsker å beskrive og utforske mennesker og deres oppfatninger med og forståelse for fenomenet gjennomføring og tilpasset opplæring. Vi brukte livshistorie som metode for å få frem skolehistoriene til informantene, og ved hjelp av en narratologisk tilnærming søkte vi etter en forståelse bak ordene. Det kvalitative forskerintervjuet ble brukt med en semistrukturert intervjuguide som utgangspunkt for datainnsamlingen. Intervjumaterialet ble systematisert og analysert ved hjelp av teori og forskerspørsmålene våre. Utvelgelsene våre ble så kategorisert og satt sammen til en konsentrert helhet.

Undersøkelsen vår viser at ungdommer i risikogruppen for frafall, ser på gode relasjoner til de voksne på skolen som vesentlig for at de gjennomfører. Relasjoner og tydelige voksne som gir frihet gjennom ansvar er av betydning. En fagopplæring som har relevans i forhold til et framtidig yrkesliv, og en teori-/og fellesfaglig opplæring som er yrkesrettet, er vesentlig for ungdommers opplevelse av motivasjon og mestring i fagene. Viktigheten av opplevelsen av inkludering og likeverd kom tydelig fram i livshistoriene. En skole som ser på elevenes muligheter, ikke begrensninger og som evner å tilpasse undervisningen gjennom relasjonelle ferdigheter og relevans, kan være en god skole for elever i risikogruppen for frafall.

## ABSTRACT

The goal of our study is to provide deeper insight into the role the school and teacher plays in completion of the high school by teenagers. We wish to contribute to the discourse on school drop-out by identifying and describing the factors that prevent the teenagers in the risk group from dropping out of high school. At the same time we wish to engage in a discussion on tailored learning in the high school.

Our informants are four boys who have completed the school part of their vocational training and begun their apprenticeship period in various companies. The informants are representative of the group, with low entrance grades from junior school and who, based on that criterion, had low expectations for succeeding in the college.

The purpose of our study is to let the voices of those teenagers be heard, the voices that we believe are quite often ignored in the educational debate. We thus wished to present their views and histories as a valuable supplement to major quantitative studies. This has determined our choice of research methodology.

We have chosen the phenomenological-hermeneutical approach in our study since we wish to explore and describe individuals as well as their view and understanding of the phenomenon *school completion* and *tailored learning*. We used life stories as a method of gaining insight into school experiences of the informants, and by means of this narrative approach sought the meaning behind their words. The starting point of the data collection was a qualitative research interview applied in combination with a semi-structured interview guide. The interview material was systemised and analysed in accordance with theory and our research questions. Our selections were then categorised and put together as a concentrated whole.

Our research shows that teenagers in the group at risk of dropping-out perceive good relations with the adult school employees as a crucial factor for completion. Relations and strong adult figures, who give freedom through responsibility, are important. Vocational training that is relevant for future careers as well as vocational and core subjects that are career oriented play a major role in the teenagers' experience of motivation and success in the school. The importance of being included, and a sense of equality are significant in the life stories. A school that focuses on students' strong points rather than their limitations, one that is able to

tailor teaching through relational competence and relevance can be a good solution for students at high risk of dropping-out.

## FORORD

«Ingen er bare det du ser» er tittelen på dette studiet, og mantraet vårt i den jobben vi gjør som spesialpedagoger i videregående skole. «Ingen er bare det du ser» ble veldig tydelig for oss, når vi i denne prosessen ble kjent med fire flotte ungdommer som på tross av motgang i tidligere skolehistorie, klarte å gjennomføre videregående skole.

Dette har vært en krevende, men artig prosess for oss to godt voksne damer «in our late blooming». Vi har i perioder lurt på om både syn, hørsel og hukommelse har forlatt oss. Det vi sitter igjen med nå er en inderlig glede over å være ferdige. En ærbødighet over styrken som ungdommene vi har møtt viste oss. En stolthet over alt vi har lært, og et inderlig og varmt vennskap som bare ble sterkere gjennom denne prosessen.

Vi vil takke de fire informantene våre som delte sin skolehistorie med oss. Uten dere hadde det ikke vært noe studie om gjennomføring og tilpasset opplæring.

Vi vil takke veilederen vår, Mary Brekke, som har vært en trygg klippe og en veiviser for oss på denne reisen. Det første møtet med Mary hadde Åse allerede i 1974 da hun begynte i 1. klasse på Statsøvingskolen i Tromsø. Mary var «frøken» og en trygg klippe for henne allerede da. Turid gikk også i første klasse på denne skolen, men det var et par år før Mary begynte å jobbe der. Mary har gitt oss trua på at vi kan.

Vi vil også takke familiene våre som fremdeles er der.

Nå er vi ferdige..... for denne gang.

Målselv, 29. Juni 2015

Åse Marie Gjerdrum

Turid Helene Krudtå

## **Det er den draumen**

Det er den draumen me ber på  
at noko vedunderleg skal skje,  
at det må skje –  
at tidi skal opna seg  
at dører skal opna seg  
at berget skal åpna seg  
at kjeldor skal springa –  
at draumen skal opna seg,  
at me ein morgonstund skal glida inn  
på ein våg me ikkje har visst um.

(Olav H. Hauge)



**«Mangt skal vi møte, og mangt skal vi mestre.**

**Dagen i dag den kan bli vår beste dag»**

**Erik Bye – Vår beste dag**

# INNHALDSFORTEGNELSE

## Sammendrag

## Abstract

## Forord

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>11</b>
1.1 Hva sier lovverket om skolerett og frafall .....	13
1.2 Samfunnsansvar og samfunnets syn på frafall .....	15
1.2 Statistikk og relevant forskning.....	16
1.3 Bakgrunn, mål og problemstilling.....	21
1.4 Klargjøring av viktige begreper i problemstilling og forskningsspørsmål .....	22
1.5 Relevans for praksis, lærerkompetansen og lærerutdanningen .....	23
1.6 Oppgavens oppbygning.....	23
<b>2.0 Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>24</b>
2.1 Plassering i forskningsparadigme – teoretiske modeller og analyseperspektiv.....	25
2.1.1 Det systemteoretiske perspektiv .....	28
2.1.2 Bronfenbrenners sosialøkologiske modell.....	29
2.2 Tilpasset opplæring .....	30
2.2.1 Tilpasset opplæring som formål, prinsipp og virkemiddel.....	30
2.2.2 Likeverd og inkludering .....	31
2.2.3 En smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring.....	32
2.2.4 Læreplanverket og tilpasset opplæring.....	32
2.2.5 Tilpasset opplæring og didaktiske kategorier .....	34
2.3 Didaktikk.....	36
2.3.1 Snever forståelse og vid forståelse av didaktikkfeltet .....	38
2.3.2 Didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk .....	38
2.3.3 Spesialpedagogisk didaktikk .....	38
2.3.4 Danningsteoretisk didaktikk .....	39
2.4 Danning .....	40
2.4.1 Oppdragelse, utdanning og danning .....	40
2.4.2 Dannelse og tilpasning .....	42
2.4.3 Danning av læreren gjennom utdanning.....	42
2.4.4 Tilpasset opplæring i et danningperspektiv .....	43
2.5 Relasjoner.....	43
2.5.1 Begrunnelse for relasjonspedagogikk.....	44
2.5.2 Relasjonskompetanse .....	44
2.5.3 Relasjonskompetanse og tilpasset opplæring .....	45



2.6 Mestring .....	46
2.6.1 Forventninger om mestring .....	46
2.6.2 En modell for mestringens vilkår .....	49
2.7 Anerkjennelse .....	49
2.8 Selvbildet.....	50
2.9 Motivasjon.....	51
2.9.1 Fra risiko til mestring .....	53
2.10 Resiliens .....	53
2.10.1 Resiliensfaktorer eller beskyttelsesfaktorer .....	55
<b>3.0 Metodisk tilnærming .....</b>	<b>58</b>
3.1 Metode.....	58
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver .....	58
3.2.1 Fenomenologi.....	59
3.2.2 Hermeneutikk .....	60
3.2.3 Forforståelse .....	62
3.2.4 Induktiv tilnærming .....	63
3.3 Design.....	64
3.3.1 Utvalg av informanter.....	65
3.4 Kvalitativ tilnærming .....	66
3.5 Livshistorieforskning.....	68
3.5.1 Narrativ tilnærming .....	70
3.6 Kvalitativt forskningsintervju.....	71
3.7 Etske refleksjoner .....	72
3.7.1 Nærhet og distanse .....	73
3.7.2 Validitet .....	74
3.7.3 Reliabilitet .....	74
3.8 Analyse.....	75
3.8.1 Intervjuguiden .....	76
3.8.2 Gjennomføring av intervjuene.....	77
3.8.3 Transkribering av datamaterialet.....	78
3.8.4 Analyse av datamaterialet.....	79
<b>4. Empiri - Livshistorier .....</b>	<b>81</b>
4.1 Andreas.....	81
4.2 Bjørn.....	84
4.3 Christian .....	87
4.4 Daniel .....	90

<b>5. Funn og analyse .....</b>	<b>93</b>
5.1 Tilpasset opplæring og inkludering.....	93
5.2 Tilpasset opplæring og likeverd .....	95
5.3 En smal eller en bred forståelse av tilpasset opplæring.....	96
5.4 Tilpasset opplæring og skolens didaktikk .....	97
5.5 Tilpasset opplæring og dannelsprosessen til elevene .....	99
5.6 Danning av lærerne .....	101
5.7 Relasjonen til de voksne på skolen.....	103
5.8 Forventninger til mestringsbetydning for gjennomføring .....	105
5.9 Følelsen av anerkjennelsesbetydning for gjennomføring.....	109
5.10 Selvbildets betydning for gjennomføring.....	111
5.11 Motivasjonens betydning for gjennomføring .....	112
5.12 Tegn på resiliens.....	116
5.13 Oppsummering funn institusjonelle og individuelle forhold.....	118
<b>6. Drøfting av funn og konklusjoner .....</b>	<b>120</b>
6.1 Hvilke forventninger har elever til overgangen til videregående skole?.....	120
6.1.1. Forventninger til å komme inn på førstevalget sitt.....	120
6.1.2. Forventninger om mestring .....	122
6.1.3. Forventninger om å få begynne med blanke ark .....	124
6.1.4. Forventninger om å fullføre og få seg en jobb .....	125
6.2 Hva mener elevene skal til for at de gjennomfører .....	126
6.2.1. Relasjonen til de voksne på skolen.....	127
6.2.2. Relevans og yrkesretting .....	128
6.2.3. Inkludering og likeverd .....	130
6.2.4. Ansvar og frihet eller plikter og rettigheter .....	132
6.3 Hvordan tilrettelegger skolen for elever i risikogruppen.....	133
6.3.1. Rettigheter og plikter i skolen .....	134
6.3.2. Yrkesretting av fellesfagene og fellesfagretting av yrkesfagene .....	135
6.3.3. Vurdering for læring.....	137
6.3.4. Inkludering og likeverd .....	138
6.3.5. Individualisering og tilpasset opplæring.....	139
6.4 Konklusjoner individuelle perspektiv.....	141
6.4.1 «Blanke ark».....	141
6.4.2 «Å ha trua» .....	141
6.5. Konklusjoner institusjonelle perspektiv .....	141
6.5.1 Relasjoner til de voksne på skolen .....	141

6.5.2 Yrkesretting og relevans.....	142
6.5.3 Inkludering og likeverd .....	142
<b>7. Oppsummering og veien videre .....</b>	<b>143</b>
Referanser.....	146
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	155
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring .....	158
Vedlegg 3 Godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.....	160
Illustrasjonsfoto: Bilde av gutt, fotograf ukjent	

## 1.0 INNLEDNING

I denne oppgaven har det blitt undersøkt hva som skal til for at elever i risikokategorien for frafall i den videregående skolen, ikke har blitt en del av frafallsstatistikken. Vi har latt fire elever fortelle sin skolehistorie, og med en narratologisk analyse av disse livshistoriene har vi kunnet si noe om hva som må prege møtet deres med den videregående skolen. Vi har også studert hva undervisningen må inneholde, og hvordan den kan tilrettelegges for denne typen elever. Vi intervjuet elever som har gjennomført skoledelen av sitt utdanningsløp ved en videregående skole i Troms fylke. Denne skolen har gode gjennomføringstall, og vi ønsket med dette å se på mulige årsaker til økt gjennomføring. Rumberger, Russel og Lim som i 2008 gav ut en omfattende gjennomgang av frafallstudier fra de siste 25 årene, fant at individuelle og familiære forhold står for mesteparten av variasjonen av gjennomføring og frafall, mens 20 prosent av variasjonen kan forklares med kjennetegn ved skolen eleven går på. Dette kan bety at selv om det er identifisert mange individuelle risikofaktorer for frafall og gjennomføring, må vi også lete etter faktorer i den skolen som møter elevene. Faktorer der som kan påvirke elevenes gjennomføring (Rumberger, Russel og Lim, 2008).

Vi valgte Livshistorie som forskningsmetode, for å få fram stemmene til de som ofte blir definert og kategorisert som diskvalifiserte (Stølen, 2013). I «Prosjekt frafall», som er et 3-årig forskningsprosjekt finansiert av Universitetet i Tromsø og RDA Tromsø, blir elever som *ønsker* å uttale seg hørt. Dette er en helt annen type elever enn de vi med dette studiet ønsket å høre erfaringene og synspunktene til. Elever som mangler karakterer i fag fra ungdomsskolen, kan ha lese-/skrive-/og lærevansker. Disse elevene kan i tillegg eller på grunn av dette, ha dårlige skoleerfaringer med seg i bagasjen. Slik vi kjenner til denne elevgruppen gjennom egne erfaringer, mener vi å kunne påstå at disse ikke frivillig vil melde seg som deltagere i en spørreundersøkelse, eller som informanter i et forskningsintervju med helt fremmede forskere. Ved å bruke det narrative intervjuet som intervjumetode og ved å bruke tid på å bygge relasjoner til informantene, ønsket vi å trygge disse personene tilstrekkelig til at vi fikk høre deres synspunkter på hva som gjorde at de gjennomførte. Vi ønsket med dette studiet å studere sider av frafallsproblematikken som kan være utfyllende til store studier på området.

Dette studiet er vår avsluttende oppgave i en erfaringsbasert masterutdanning i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et gjennomgående og grunnleggende prinsipp i vårt trettenårige skoleløp. Prinsippet tilpasset opplæring er forankret

i Opplæringslovens § 1-3 der det står at: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998).

Tilpasset opplæring blir her en forpliktelse for skolen og en rettighet for elevene. I dette studiet vil vi se nærmere på den tilretteleggingen som skjer i videregående skole. Vi begrenser oss til å studere tilpasset opplæring til elever som skal følge de ordinære fagplanene for VG1 og VG2. Vi kommer med dette studiet ikke innom den delen av tilpasset opplæring som kan kalles spesialundervisning.

Den videregående skolen i Norge har vært gjennom store forandringer de siste tre tiårene. Perioden ble preget av innføringen av to omfattende læreplaner med Reform-94 (1994) og Kunnskapsløftet K06 (2006) og innføringen av ungdommers rett til videregående opplæring. Dette ser vi på som et resultat av utviklingen i samfunnet ellers, der vi har gått fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn. I industrisamfunnet var ikke utdanning like nødvendig som den er nå, men det hadde stor verdi siden de som tok videre utdanning fikk muligheter til bedre jobber og bedre lønn. I kunnskapssamfunnet vårt har det blitt en nødvendighet med utdanning. Mulighetene for å få seg en jobb uten videregående opplæring er minimal, og konsekvensene ved å ikke starte på eller ikke gjennomføre videregående utdanning blir omfattende for ungdommenes muligheter videre i livet.

Frafall fra videregående utdanning er en av de største utfordringene utdanningssektoren i Norge har. Vi sliter med at alt for mange ungdommer ikke starter på, eller forlater skolen underveis i utdanningen. Dette fører til at disse ungdommene mangler de kvalifikasjonene samfunnet vårt krever for en jobb eller videre utdanning.

Flere gutter enn jenter faller fra (Hernes, 2010). For de som startet på studieforbereidende studieretninger i 1999, var det 17 prosent gutter og 11 prosent jenter som falt fra. På yrkesfag var det 39 prosent gutter og 31 prosent jenter som falt fra.

Som dere ser av tallene er frafallet betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag. En av årsakene til dette kan være det Hernes kaller «hodet eller beina» -forklaringen (Hernes, 2010). Med dette mener han at de elevene som har det i hodet og som har lykket i grunnskolen velger allmennfaglige løp, og de som har det i beina og har oppnådd svake resultater i grunnskolen, velger seg bort fra teori og akademiske studier og velger yrkesfag. Disse elevene er slik Hernes ser det, mindre motivert for videre skole (Hernes, 2010). Dette kan også komme av at de som velger yrkesfag bestemmer seg for en yrkesvei allerede som 16 åringer, mens de som velger

studieforberedende går tre år på skole for å bestemme seg for hva de senere vil gjøre. Ungdomstida er en periode der man søker etter sin identitet, også sin yrkesidentitet, og det er utfordrende å ta så avgjørende valg for framtiden så tidlig i livet.

Vi ønsker at studiet vårt skal bidra til å rette fokus mot hva som skal til for å beholde disse ungdommene i skolen og i utdanningssystemet. Vi tenker at det er viktig at de som arbeider i skolen gjennom dette kan få en større innsikt, og en motivasjon til å fortsette det gode arbeidet med å utdanne fremtidige aktive samfunnsborgere. Vi ønsker også at oppgaven vår skal bli en vekker for de som har ansvar for den pedagogiske utdannelsen av lærere i den videregående skolen. Vi undrer oss over om den videregående skolen er i tilstrekkelig grad innstilt på å tilrettelegge for mangfoldet i dagens elevgruppe. Skolen møter elever som er lite motiverte for videre skolegang, selv om de har valgt å gå videre på skole. Ungdom har ikke lenger et reelt valg her. Tidligere var det mulig å få seg en jobb uten videregående skole, men nå er mulighetene for dette veldig små. Skolen møter også elever som har skoleerfaringer fra grunnskolen som gjør at de mangler det grunnlaget de trenger for videregående skolegang. Vi spør oss om noen av problemene vi ser i dagens videregående skole når det gjelder for eksempel frafall, også kan handle om at skolen ikke er opptatt av å tilpasse opplæringen til alle disse typene elever som nå begynner på videregående skole. Vi ville i studiet vårt se på om det videregående skolesystemet preges av en forståelse som innebærer at det er elevene som skal tilpasse seg skolen, og at skolen ikke kan ta hensyn til elevene og deres ulike forutsetninger.

## **1.1 Hva sier lovverket om skolerett og frafall**

Opplæringsloven er sammen med læreplanene styrende for virksomheten i skolen. Kunnskapsløftet (K06) ga oss gjennomgående læreplaner for hele skoleløpet fra grunnskolen og over i videregående skole. Opplæringsloven lovfester elevs rettigheter og skal påse at alle elever får en utdanning som samsvarer med de menneskelige kvalitetene vi trenger i samfunnet. Formålet med opplæringen er at elevene skal utvikle evner til å ta ansvar for egne liv og medansvar for fellesskapet. Skolens formålsparagraf (Opplæringsloven § 1 – 1) sier blant annet:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. (..... ) Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»

Skolen har med dette en dannelsingsfunksjon for individet og en instrumentell funksjon for samfunnet (Overland og Nordahl, 2013). Dannelsingsfunksjonen skal bidra til faglig, personlig og sosial vekst. Skolen skal danne elevene til mennesker som kan ta vare på seg selv og andre. Den instrumentelle funksjonen til skolen handler om at det skal produseres kunnskaper og ferdigheter som samfunnet har nytte av. Er det mangel på tømrere eller bilmekanikere, så må skolen sørge for å utdanne gode tømrere og bilmekanikere.

Opplæringslova § 13 – 3 sier at «Fylkeskommunen skal oppfylle retten til videregående opplæring». Opplæringstilbudet skal være i samsvar med søkerens ønsker. Dette er stadfestet i § 3 – 1 «Ungdom har rett til tre års videregående opplæring i ett av tre prioriterte utdanningsprogram»

Her blir det tatt individhensyn med å lovfeste retten til videregående opplæring for den enkelte. Her kommer også den instrumentelle funksjonen klart fram ved å legge inn et kriterium på oppfylling av en av tre ønskede utdanningsprogram. I Troms fylke ser vi tydelige resultater av at politiske styringer kan påvirke oppretting av elevplasser. Det er ikke bare samfunnets beste som ligger til grunn her, men også politiske «hestehandler» legger føringer for elevenes muligheter, for å få oppfylt sine ønsker om skoleplass og utdanningsprogram. Her skapes det ulikheter fra fylke til fylke og innad i fylkene avhengig av nærhet til skoler og tilgang til utdanningsprogram.

Stortingsmelding nr. 16, «Og ingen stod igjen», sier noe om utjevning av ulikheter i samfunnet: «Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskenes muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter.» (St.mld nr. 16. (2006-2007).

Når ulikhetene i samfunnet øker, må utdanningssystemet gjøre en innsats for å utjevne disse forskjellene (Hernes, 2010).

I Stortingsmelding nr. 9: «Arbeid, velferd og inkludering», ble det lagt vekt på prinsippet om å ta vare på og utvikle en velferdsstat der flere av innbyggerne går over fra å leve på velferdstiltak til å kunne leve av egen arbeidsinntekt (St.meld. nr. 9 (2006-2007).

Å skape likhet og likeverd i samfunnet er en hovedutfordring også i et globalt perspektiv. I FNs tusenårsmål om å halvere ekstrem fattigdom i verden innen 2015, er utdanning et sentralt virkemiddel.

Retten til opplæring er også regulert av prinsippet om tilpasset opplæring og likeverdig opplæring. Opplæringsloven § 1-3. sier at: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Hvis ikke opplæringen er i samsvar med elevenes evner og forutsetninger, kan man si at skolen ikke innfrir elevenes rett til opplæring som er nedfelt i lovverket.

Samler vi alle disse trådene ser vi at skolen er ilagt store og ambisiøse oppgaver for individet og samfunnet. Frafallsstatistikken er et tydelig tegn på at skolen ikke fullt ut klarer å fylle disse oppgavene.

## **1.2 Samfunnsansvar og samfunnets syn på frafall**

Frafall er ikke et nytt problem. Etter reform-94 fikk alle rett til videregående opplæring, og en kunne kanskje tro at frafallet økte etter det. Gjennomføringen ble tvert imot forbedret etter denne reformen på yrkesfag fra 30% til 60% (Hernes, 2010), og den har stort sett ligget stabilt siden det. Antall elever som faller fra yrkesutdanningen, øker ikke. Det er ikke derfor fokus er så stort på dette, men konsekvensene av å ikke fullføre en yrkesutdanning har blitt alvorligere. Videregående opplæring er veien til et aktivt yrkesliv og et produktivt voksenliv. Konsekvensene er store både for ungdommene selv og for samfunnet vårt. De samfunnsmessige kostnadene av frafall er estimert til 5 milliarder kroner for hvert årskull (Hernes, 2010). Helsedirektoratet peker på at frafallet øker sjansen for dårlige levekår og helse gjennom hele livet.

Andelen som fullfører og består i løpet av normert tid, har ligget stabilt mellom 71 og 74 prosent fra elevene som begynte i videregående opplæring i 1998, til elevene som begynte i 2005. For elever som begynner på studieforbereende utdanningsprogrammer, er andelen som fullfører og består, høyere – mellom 82 og 84 prosent, enn for elever som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer – mellom 60 og 62 prosent. (U.dir. Utdanningsspeilet (2013).

Frafallsproblematikken er aktuell også i våre naboland. Norge ligger her midt i laget. Finland ligger noe høyere med 78 prosent, og Sverige ligger lavere med 68 prosent. Danmark har 65 prosent og Island 49 prosent (Hernes, 2010).

Det er bred politisk enighet her i landet om å øke antall elever som fullfører det 13-årige skoleløpet i framtiden. Politikerne er også enige om at det må settes inn mange ulike virkemidler for å nå dette målet, og at innsatsen ikke bare skal rettes mot den videregående skolen, men



også om en tidlig innsats i grunnskolen som forebyggende arbeid mot frafallet i videregående skole. Det er tydelig at disse tiltakene må rettes mot skolens innhold, administrative forhold og den enkelte elev.

Fylkeskommunene utarbeider planstrategier for treårsperioder. I Troms fylke er det utarbeidet og vedtatt en ny plan for fag- og yrkesopplæringen 2015 – 2018 (FYO 2015). Denne planen har hovedfokus på samspill for økt gjennomføring. Fylkestinget ønsker med dette å sette fokus på frafall og gjennomføring. Bakgrunnen er statistikk for Troms fylke som viser at bare 60 prosent av de som starter på videregående opplæring innenfor fag- og yrkesopplæringen gjennomfører.

Store reformer kan virke positivt på statistikken, men vårt standpunkt er at individrettede tiltak basert på en systemteoretisk tilnærming er nødvendig for å se resultater. Vi har tro på at en nedenfra- og opptenking er mer effektiv i denne sammenhengen. Det blir gjort mye godt arbeid rundt på skolene i landet, noe statistikken viser. Dette studiet er et lite bidrag til å sette lys på noe av dette gode arbeidet.

## **1.2 Statistikk og relevant forskning**

«Frafall er videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år» (U.dir. Utdanningsspeilet (2013).

I denne definisjonen er det lagt inn tid for forsinkelser og omvalg. Et normalløp på studieforbereidende utdanningsprogrammer er 3 år, og på yrkesfag er det 2 år på skole og 2 år i bedrift.

*«Intet menneske er en øy»*

Prosjektet «Satsing mot frafall i videregående opplæring» ble gjennomført i årene 2003 – 2006, med utgangspunkt i regjeringens handlingsplan mot fattigdom. I 2003 ble denne satsingen gjennomført som en pilotsatsing i fire fylker, med utvidelse til å gjelde alle fylker i årene etter. Utdanningsdirektoratet var ansvarlig for den nasjonale prosjektledelsen. Denne satsingen hadde fokus både på individ- og systemnivå. Fokuspunkter utenfor skolen ble også vektlagt. Et resultat av dette er at flere nå, både i og utenfor skolen, er involvert i arbeidet med forebygging og oppfølging av frafall (Buland, Havn, Finbak og Dahl, 2007).

Styrking av rådgivertjenesten, styrking av kontaktlærerens funksjon, økt ramme til helsesøster ved skolene, oppretting av oppfølgingstjenesten, styrking av psykiatritjenesten og økt

samarbeid med næringslivet ved kompetanseheving og ressurser til økt synlighet, var resultater av denne satsingen.

#### *«Gull av gråstein»*

I 2010 skrev Gudmund Hernes en FaForapport på oppdrag fra LO og Utdanningsforbundet om frafall fra videregående opplæring i Norge. Denne rapporten skulle være en sammenfatning av viktige resultater fra eksisterende forskning med informasjon om omfang, utvikling, årsaker og virkninger. I denne rapporten blir det trukket fram en rekke tiltak for å bedre gjennomstrømmingen. Tiltakene som ble anbefalt gjaldt hele utdanningsløpet. Siden dette studiet omhandler den videregående skolen, vil vi bare trekke fram de viktigste tiltakene innenfor disse skoleårene. Yrkesretting av fagene, oppfølging av fravær, kartlegging av faglige forutsetninger og oppfølging av disse, økt foreldrekontakt, og planlegging av alternative opplæringsløp. Denne rapporten heter «Gull av gråstein», og vi viser til denne som (Hernes, 2010).

Den nyeste forskningen på frafall i vårt område er to forskningsprosjekter med utspring ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske universitet. Vi har også valgt å ta med en studie fra Finnmark fra 2009 da vi ser på resultater der som relevant for vårt område.

#### *«Bortvalg og gjennomstrømming i videregående skole i Finnmark»*

Norut Alta og Høgskolen i Finnmark gjennomførte et prosjekt om bortvalg og gjennomstrømming i videregående skole på oppdrag fra Finnmark Fylkeskommune. Utgangspunktet var de lave gjennomføringstallene for dette fylket. Prosjektet bestod av fem delprosjekter der tre av disse var kvantitative studier som Norut Alta hadde ansvaret for, og to delprosjekter som var kvalitative som Høgskolen i Finnmark var ansvarlige for. De kvalitative studiene så på forskjeller mellom Finnmark og andre utkantfylker, forskjeller mellom de elevene som sluttet, og de elevene som gjennomfører i Finnmark, og på de oppgitte årsakene til at elever slutter. De kvalitative studiene analyserte fortellinger til elevene som slutter, og de studerte implementering av tiltak mot bortvalg. Prosjektets hovedoppdrag var å analysere årsaker og å gi en gjennomgang av tiltak (Lie, Bjerklund, Ness, Nygaard og Rønbeck, 2009).

#### *«Ung vilje»*

Prosjektet inkluderer alle de 18 skolene med elever på Vg1-kurs i den videregående skole i Troms fylke, anslagsvis 2600 elever. Studien er designet som en langsgående kvantitativ og

kvalitativ prospektiv tidsstudie, som strekker seg over ti år med studiestart høsten 2010. Den kvantitative delen baserer seg på utfylling av fire selvrapperte spørreskjema, henholdsvis ett ved skolestart og tre, fem og ti år etter oppstart. Den kvalitative delen av studien baserer seg på intervjuer av elever som dropper ut og åtte fokusgruppeintervjuer av lærere samt intervjuer av åtte rektorer (UiT. Ung vilje 2010-2020).

Dette studiet startet opp i 2010 og har en varighet på ti år, så noen resultater fra studiet lar vente på seg. Vi har valgt å ta med dette og neste studie, for å vise relevansen av vårt forskningsprosjekt. Frafall er et meget aktuelt tema, og det forskes internasjonalt, nasjonalt og regionalt på temaet.

#### *«Prosjekt frafall»*

Dette var en 3-årig studie som ble avsluttet til jul i 2014. Hovedhensikten med prosjektet var tredelt: Å generere forskningsbasert kunnskap om frafall i videregående skole i Troms, gjennom å fokusere på følgende problemstillinger:

- Hvilken effekt har regionale faktorer for å forklare hvorfor elever i Troms slutter i skolen?
  - Hvilken effekt har det å falle ut av videregående utdanning for videre utdannings- og arbeidsmarkedskarrierer på kort og lang sikt? -
- Sette fokus på de frafallsutsatte guttene på yrkesfaglig utdanning.

Å kartlegge tiltak og suksesshistorier som utgangspunkt for utvikling av tiltak, for å redusere frafall og å sette i gang et forsker-praktiker nettverk om frafall i videregående skole. Det metodiske designet baserer seg på en kombinasjon av ulike metoder; kvalitative intervjuer, registerdata og spørreskjemadata (UiT. Prosjekt frafall 2014).

Resultater her er ikke publisert enda, men lederen i prosjektet, Unn-Doris K.Bæck, har publisert en artikkel der hun peker på faktorer som har betydning for frafall. Disse faktorene blir også trukket fram i Hernes sitt arbeid (Hernes 2010) og i prosjektet fra Finnmark (Lie m.fl., 2009) som vesentlige faktorer for gjennomføring, frafall og bortvalg.

- Foreldrenes utdanningsnivå
- Karakternivå fra grunnskolen
- Tilgang til førstevalget sitt i videregående skole
- Geografi

(Lie m.fl., 2009, Hernes 2010, Bæck, 2014).

### *Foreldres utdanningsnivå*

Sosial bakgrunn har betydning for gjennomføringen. Hernes trekker fram i sin rapport at elever med foreldre som har lav utdanning, særlig gutter, har større sjanse for å falle fra (Hernes, 2010). Lie m.fl. fant at foreldrebakgrunnen i stor grad påvirket bortvalg og gjennomstrømming i Finnmark fylke. Foreldrenes utdanningsnivå gjorde store utslag på grad av gjennomstrømming (Lie m.fl., 2009)

### *Karakternivå fra grunnskolen*

Vi opplever at flere av ungdommene som søker til yrkesfaglige studieretninger med lave inntakspoeng, har fritak i ett eller flere fag fra ungdomsskolen. Vurderingene rundt dette er sikkert godt faglig forankret og i en tenkning til det beste for elevene, men vi ønsker å studere hvordan dette oppleves av ungdommene selv. I undersøkelsen vår vil dette være et av fokuspunktene i samtalen med informantene. Vi vet at karakterene fra ungdomsskolen har stor innvirkning på grad av gjennomføring (Hernes, 2010). Basiskunnskaper fra grunnskolen slik de viser seg i inntakspoeng til videregående skole blir også av Lie m.fl. trukket frem som viktig faktor for gjennomstrømming (Lie m.fl., 2009). Inntakspoengene har innvirkning på elevenes gjennomføring både på grunn av de kunnskapene som disse vurderingene speiler, og på grunn av at du ved gode karakterer har større muligheter for å komme inn på de linjene du ønsker. Elever som har slitt seg igjennom en teoritung ungdomsskole kan få en «skolemotivasjonsboost» når de får komme inn på den linja de ønsker. Motivasjonen blir desto lavere ved å få plass på f. eks. byggfag når det var bilmekaniker de drømte om å bli. Oppfyllelse av førstevalg på programområde har helt klart mye å si for frafallstatistikken.

### *Tilgang til førstevalget sitt i videregående skole*

Tilgang til førstevalget sitt i videregående skole er av betydning for frafallet. Hernes skriver at ni av ti på landsbasis kommer inn på førstevalget sitt (Hernes 2010). Studiet til Lie m. fl. viser at det er store forskjeller i gjennomføringen for de elevene som får tilgang til førstevalget sitt, og de som tar imot skoleplass etter andrevalget sitt (Lie m.fl.,2009).

### *Geografi*

Bæck viser i sin studie til at om en kontrollerer de variablene som handler om foreldres utdanningsnivå, karakterer fra grunnskolen og tilgang til førstevalget sitt, vil vi se at geografi har en selvstendig effekt på sannsynligheten for frafall (Bæck 2014). Hun trekker fram store

avstander og mulighetsstruktur som årsaker til dette. Store avstander har innvirkning på de valgene ungdom gjør, og kan føre til at de ikke søker på linjer ut fra interesser og motivasjon, men heller ut fra hva som er mest praktisk. Mulighetsstrukturen handler om hvordan arbeidsmarkedet ser ut på plassen ungdommen kommer fra, hvilke kvalifikasjonskrav det er, og om det finnes en videregående skole på stedet (Bæck 2014). For borteboere blir foreldrekontakten vanskeligere å gjennomføre, og avstanden til hjemmet kan bli en stor utfordring for elevene. Lie, m. fl. (2009), fant også at andelen som sluttet var klart lavere blant elever som gikk på skolen i hjemkommunen, enn blant elever som gikk på skolen utenfor hjemkommunen. Elevens mestring og resultater i skolen avhenger også av det nære nettverket som omgir dem (Buland, m.fl. 2007).

Disse faktorene som omhandler forhold utenfor den videregående skolen betyr ikke at skolen som organisasjon ikke har en betydelig rolle i frafallsdiskursen. Skolen har slik vi ser det en stor mulighet til å utjevne disse forskjellene ved å møte disse elevene som enkeltindivider og ikke som en homogen gruppe.

Er det noe det norske samfunnet ønsker å finne løsningen på, så er det frafallsproblematikken. Vi bruker masse penger på skole. Vi har alle forutsetninger som skal til. Vi er best i verden på det meste, men når det kommer til utdanning er det noe som mangler (U.dir. tall og forskning). Vi vet mye om hva som skal til for at elevene våre skal trives, mestre og prestere. Den kunnskapen har skole-Norge hatt i noen tiår allerede. Frafallsprosenten går sakte nedover, men med den kunnskapen vi har, og de midlene vi bruker, burde problemet vært løst for lengst.

De nordligste fylkene skiller seg klart ut med lave tall på gjennomføringsstatistikken. I målingene av 2007-kullet var det lavest andel som fullførte etter fem år i Finnmark med en prosent på 48,5. Nordland hadde en prosent på 61,3, og Troms ligger øverst av disse tre med en prosent på 62,6. Til sammenlikning kan vi nevne tallene fra Oslo på 76 prosent og Sogn og Fjordane på 75 prosent (Skoleporten 2013).

I Troms er det en videregående skole som skiller seg ut med markant bedre tall enn de andre skolene. Denne skolen har en gjennomføringsprosent på 88 i 2014. Skolen har de siste tre årene en forbedring på gjennomføringen på 14 prosent (PULS 2015). En kan undres over hva denne skolen har gjort, og om det er noe her som kan danne et mønster for andre skoler. Våre informanter kommer fra denne skolen.

### 1.3 Bakgrunn, mål og problemstilling

Vår interesse for temaet frafall i videregående skole og tilpasset opplæring, kom da vi begge to uavhengig av hverandre etter en lang arbeidspraksis i grunnskolen, søkte oss over i videregående skole. Vi hadde begge jobbet med tilpasset opplæring og spesialundervisning på hver våre skoler i kommunen, og da den videregående skolen på hjemplassen vår søkte etter allmennlærere med spesialkompetanse søkte vi. Vi fikk jobb begge to og havnet i samme ressursteamet med ansvar for tilpasset opplæring og spesialundervisningen på skolen. Det slo oss at en del av de elevene vi møtte, var preget av den skolehistorien de hadde med seg, og forventningene de hadde til møte med den videregående skolen var lite definerte og noe resignerte.

Vi så også at samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen kunne vært bedre. Flere av elevene som kom til oss hadde fritak for vurderinger i flere fag fra grunnskolen. Vi møtte gutter med lav skolemestring, lav selvfølelse og svak motivasjon. Mange hadde søkt skole fordi de måtte. Flere kom ikke inn på studievalget de ønsket, og mange så ut til å være redde for det som møtte dem.

Det vi så etter noen år var at disse guttene endret seg. Motivasjonen steg i takt med at de fikk mestringsfølelse for fagene, og de gjennomførte skoledelen og fikk seg lærlingeplasser. Vi undret oss over hva det var som skjedde.

Det er disse guttene vi ønsker å formidle historiene til. Vi ønsker å la disse guttene si noe om sine skoleerfaringer, og om hvordan forventningene deres til den videregående skolen var. Vi ønsker å finne ut hvordan møtet deres med skolen ble, og hvordan de ble «sett» i dette møtet. Og hvordan skolen tilrettela for akkurat disse elevene, slik at de klarte å gjennomføre.

Vår problemstilling er:

*Hva er det som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre den videregående skolen?*

For å konkretisere problemstillingen har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forventninger har elever til overgangen til videregående skole?*

2. *Hva mener elevene skal til for at de gjennomfører?*
3. *Hvordan tilrettelegger skolen for elever i risikogruppen?*

#### **1.4 Klargjøring av viktige begreper i problemstilling og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av vår problemstilling og våre forskerspørsmål vil vi her presisere noen sentrale begreper som vi bruker i studiet.

Siden metoden i dette studiet er Livshistorier og tilnærmingen er biografisk, kunne vi ha valgt en mere personlig vinkling og kalt informantene våre for «guttene». Vi har diskutert dette og valgt å bruke «informantene» for å holde en nødvendig avstand i forskningen.

I oppgaven vår har vi fokus på de elevene som gjennomfører skoledelen av den videregående opplæringen. Frafallet vi beskriver vil derfor være innenfor disse rammene på to år i VG1 og VG2.

I evalueringen og analysen av «Satsing mot frafall 2003 - 2006» blir begrepene fraværs- og nærværsfaktorer brukt (Buland, m.fl. 2007). Fraværsfaktorer er de umiddelbare grunnene elevene har til å velge bort skolen, og nærværsfaktorene er de umiddelbare grunnene elevene har til å bli i skolen. Slike nærværs- og fraværsfaktorer finnes både i og utenfor skolen, og elevene bruker disse som mestringsstrategier for å bli eller for å forlate. Blir vektskåla for full av fraværsfaktorer, vil frafall/bortvalg bli en logisk konsekvens og et fornuftig valg for elevene. Vi vil i dette studiet fokusere på de fraværs- og nærværsfaktorene som ligger i skolen.

Frafall er begrepet som brukes i offentlige dokumenter, på det som skjer når elever bryter utdanningsløpet og forlater skole eller lærlingeplass. Frafall er et begrep for en handling som kan oppfattes som noe som skjer mer eller mindre ubevisst. Bortvalg er et annet begrep brukt om det samme fenomenet, men som fort kan oppleves som mere viljestyrt. At det er en ønsket utvikling. Elevene velger bort muligheten til å få en utdanning. Faren med å bruke dette begrepet er at skolen, foreldre og det politiske system kan fristilles sitt ansvar. Videre i denne oppgaven vil vi bruke begrepet frafall.

Som tidligere vist er det foreldres utdanningsnivå, karakterer fra grunnskolen, geografi og tilgang til førstevalg som er de kritiske faktorene med betydning for utdanningsbrudd. Risikoelevenene finner vi i gruppen av elever som har foreldre med lavt utdanningsnivå, lavt

karaktergrunnlag fra ungdomsskolen, bor på hybel eller internat og som ikke har kommet inn på førstevalget sitt. I dette studiet har vi valgt ut informanter ut fra kriteriet om karaktergrunnlag. Livshistoriene til informantene våre vil si noe om de andre faktorene også.

I oppgaven vår bruker vi en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring i denne oppgaven er alt det skolen gjør for å tilrettelegge for enkeltelever.

## **1.5 Relevans for praksis, lærerkompetansen og lærerutdanningen**

Lærere i videregående skole er faglærere der fagdidaktikken står sentralt i måten de tenker om sin utøvelse av pedagogrollen. Lærerne på yrkesfaglige programområder har også en yrkesdidaktikk å forholde seg til. Vi undrer oss over om dette kan ha en betydning for deres møte med risikoelever for frafall. Vi ønsker at dette studiet skal ha relevans for hvordan programfaglærerne og faglærerne i den videregående skole ser på sin profesjon, og for hvordan de som utdanner lærere til videregående skole, tenker om dannelsesprosessen i denne utdanningen.

## **1.6 Oppgavens oppbygning**

Kapittel 2 inneholder de teoretiske rammene for studiet vårt. Vi starter med å plassere studiet vårt i forskningsparadigmer, teoretiske modeller og analyseperspektiv. Videre deler vi teorien inn i to kategorier: det individuelle perspektivet og det institusjonelle perspektivet. Under det individuelle perspektivet operasjonaliserer vi begrepene: Mestring, Anerkjennelse, Motivasjon, Selvbilde og Resiliens. Under det institusjonelle perspektivet operasjonaliserer vi begrepene: Danning, Metodikk, Tilpasset opplæring og Relasjonskompetanse.

Kapittel 3 inneholder studiets metodologiske og vitenskapsteoretiske forankring, metoden vi har brukt for utvelgelse av informanter, innsamling av rådata, kategorisering og analyse av funn. Siste del av kapittelet omhandler etikk, forskerrollen og utfordringer vi møtte i prosessen.

Kapittel 4 inneholder oppgavens empiri. Vi har valgt å bruke et eget kapittel til å presentere Livshistoriene til informantene våre. Livshistoriene baserer seg på intervjuer med fire informanter, og i tolkningsarbeidet vårt har vi valgt ut den informasjonen vi trenger for å belyse forskerspørsmålene våre og problemstillingen vår.



Kapittel 5 er oppgavens funn og analysedel. Her har vi lagt fram funnene våre basert på livshistoriene i empirikapittelet. Vi har brukt teoribegrepene fra teorikapittelet som analysekategorier i dette arbeidet.

Kapittel 6 inneholder en drøfting av funnene presentert i kapittel 5. Forskerspørsmålene og problemstillingen er utgangspunktet for drøftingen.

Kapittel 7 er vår oppsummering og vår avsluttende kommentar. Her trekker vi trådene sammen og viser til mulige konsekvenser av funnene våre. Vi viser også til det vi ser for oss som mulig videre forskning, for å komme lengre i arbeidet for at elever skal fortsette å gjennomføre videregående skole.

## **2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER**

Tidligere i oppgaven har vi trukket frem kjente risikofaktorer for frafall. Skoleavbrudd kan ifølge Rumberger (2011), sees i et individuelt eller institusjonelt perspektiv. I det individuelle perspektivet blir skoleprestasjoner, adferd, holdninger og bakgrunn plassert, mens det institusjonelle er familie, skole, nærmiljø og demografiske forhold som kjønn, etnisitet og helse (Bunting 2015). Fokus i oppgaven vår er på de elevene som gjennomfører, de som trosser risikofaktorene og fullfører tross alt. Vi studerer årsaker både innenfor det individuelle perspektivet og det institusjonelle perspektivet.

Problemstillingen vår er konkretisert gjennom tre forskerspørsmål. Forskerspørsmålene er delt inn i to kategorier. De to første peker på det individuelle perspektivet ved å studere prosesser i elevene selv. Med disse to forskerspørsmålene er vi ute etter å kunne si noe om elevenes forventninger til skolen, og hva slags forutsetninger de selv legger til grunn for mestring. De teoretiske begrepene vi bruker for en forståelse her er: mestring, anerkjennelse, motivasjon, selvbilde og resiliens.

Det neste forskerspørsmålet vårt setter fokus på det institusjonelle perspektivet ved å studere hva skolen og lærerne gjør for at elevene i risikokategorien skal gjennomføre. Med dette forskerspørsmålet er vi ute etter å kunne si noe om elevenes møte med tilpasset opplæring og skolens metodikk for tilrettelegging av dette. De teoretiske begrepene vi bruker for en forståelse her er: danning, metodikk, tilpasset opplæring og relasjonskompetanse.

Forskningsprosjektet er en del av et masterstudium i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Spesialpedagogikk er et fagfelt der du finner flere kryssende fagfelt som psykologi, sosiologi, medisin, idehistorie og pedagogikk. Vi har beveget oss innenfor fagfeltene til psykologi, medisin, idehistorie, sosiologi og pedagogikk når vi har ledd etter teori til begrepene våre. Tilpasset opplæring er hovedtemaet for dette studiet og vil bli behandlet først av teoribegrepene. Begrepet vil også bli belyst sammen med teorien til begrepene didaktikk, danning og relasjon.

## **2.1 Plassering i forskningsparadigme – teoretiske modeller og analyseperspektiv**

Problemstillingen vår er sentral i den gjeldende diskursen om frafall i videregående skole. Problemstillingen vil også bevege seg innenfor den gjeldende diskursen om tilpasset opplæring i videregående skole. I videregående skole har tilpasset opplæring en kortere historie enn i grunnskolen. Dette kommer vi tilbake til i avsnittet om tilpasset opplæring.

Vår diskursforståelse bygges på forståelsen til filosofen Foucault (1926 – 84), slik den kommer frem i Rønbeck sin artikkel: Michel Foucaults forfatterskap og ideer (Rønbeck, 2012). Foucaults forståelse blir her beskrevet ved at det kan finnes en samling regler for hvordan ulike ytringer grupperes og kombineres. Disse reglene kan i et gitt samfunn og til en gitt tid, sette grenser for hva det er mulig å si og tenke (Rønbeck, 2012).

Begrepet paradigme blir brukt som betegnelser på bestemte regler innenfor vitenskapelige disipliner. Den amerikanske vitenskapsteoretikeren, Thomas Kuhn, definerte paradigme som de felles uskrevne spillereglene som samler et forskerkollektiv, om en bestemt problemløsende og vitenskapelig praksis. Kuhn beskriver denne vitenskapelige utviklingen som at den består av ulike faser, som alle leder fram til en brytning mellom etablerte og nye paradigmer. Dette ender opp i et paradigmeskifte som fører til en aksept av det nye paradigmet (Kuhn, 1996).

Rune Sarroma Haustätter (2007) bruker i stedet for begrepene diskurs og paradigme, begrepene «diskusjonsområder» og «programmer». Haustätter har utviklet tre ulike programmer for forståelsen av det spesialpedagogiske feltet. Studiet vårt beveger seg innenfor feltet for spesialpedagogikk, og vi ønsker med hjelp av Haustätter sin modell å plassere dette studiet i feltet. De tre modellene definerer hovedfokus for den spesialpedagogiske aktiviteten med mål om å: «hjelp mennesker som på en eller annen måte ikke får den pedagogiske hjelpen de trenger for å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av» (Haustätter, 2007 s:18).

Haustätter skiller mellom det patologiske programmet, det organisatoriske programmet og det sosiale programmet. Det patologiske programmet er sterkt individfokusert. Innenfor dette programmet jobber spesialpedagogen med å kartlegge elevens fysiske eller psykiske problemer. Spesialpedagogen jobber her kompensatorisk i den forstand at hun jobber med tiltak for å avhjelpe elevens problemer.

I det organisatoriske programmet ligger fokus på samfunnet vårt. Det er organisatoriske strategier og løsninger i samfunnet som gjør at mennesker opplever seg som funksjonshemmet. Spesialpedagogen jobber her med å utvikle funksjonelle løsninger og redusere situasjoner der elevene kan bli stigmatisert og avvikende adferd kan oppstå.

Det sosiale programmet har fokus på de generelle sosiale prosessene og de sosiale strukturene i samfunnet vårt. Dette programmet legger til grunn at det er våre holdninger som skaper funksjonshemninger (Haustätter, 2007). Holdninger som slik vi ser det, kan være med på å stigmatisere og marginalisere grupper og enkeltmennesker i vårt sterkt individfokuserede samfunn. Med dette er vi med på å forsterke avvik fra «normalen», og vi skaper funksjonshemninger. Spesialpedagogen jobber her med å presentere alternative tenkemåter og handlingsmønstre. Begge de to siste programmene har et felles mål om et inkluderende samfunn.

Disse tre programmene har alle et ønske om å hjelpe mennesker til et bedre liv i et inkluderende samfunn. Det patologiske programmet leter etter løsningen på mikronivå og tenker reduksjonistisk. De to andre programmene beveger seg utover på makronivå og ser på individene mer holistisk.

Det patologiske programmet ligger innenfor den moderne vitenskapsforståelsen. Dette programmet ser på fenomenet funksjonshemming som en sannhet, og man kan ved vitenskapelig håndtering komme frem til en måte å hjelpe individet med å mestre livet sitt i vårt samfunn. De to andre programmene som ofte blir slått sammen til det sosialt-organisatoriske programmet, vil kunne plasseres i den postmoderne vitenskapsforståelsen. Dette fordi disse programmene legger til grunn at det er mennesker med følelser som deltar i det sosiale livet (Hausstätter, 2007). Individet og samfunnet rundt det vil virke på hverandre og forandre seg i en hermeneutisk spiral.

Vår studie beveger seg i skillet mellom det organisatoriske og det sosiale programmet, siden problemstilling vår spør om hva som skal til for at elever i risikogruppen for frafall gjennomfører. Forskerspørsmålene våre fokuserer på årsaker både i elevene selv og i skolen som system, men målet med studiet er å kunne si noe om de organisatoriske og sosiale forholdene som skal til for at elever gjennomfører.

Videre bygger vi på den Israelsk-Amerikanske sosiologen, Aaron Antonovskys (1987) teori om «Sense of Coherence»; opplevelse av mening og sammenheng (Antonovsky, gjengitt etter Olsen og Traavik 2010).

Denne teorien førte til et paradigmeskifte fra ensidig å diagnostisere problemer, skader og sykdom til heller å fokusere på muligheter, helse og livskvalitet. Sentralt i teorien er også å gjenkjenne risikofaktorer og legge til rette for å minske eller fjerne disse.

Antonovsky ser på helse som et kontinuum, der den fullstendige sunnheten (salutogenesen) er i den ene enden av aksene og fullstendig sykdom (patogenesen) er i den andre enden (Antonovsky, gjengitt etter Olsen og Traavik 2010). En tilrettelegging slik at utvikling kommer så nær salutogenesen som mulig, er utfordringen her. Denne perspektivendringen fører til at vi ser på mennesket mer som en «survivor» enn et offer. I vår studie blir det viktig å se på om skolen har fokus på elevenes muligheter mer enn på deres begrensninger. Det patologiske fokuset til Antonovsky kan sees i sammenheng med det synet på spesialundervisning som Hausstätter kaller det patologiske paradigmet.

I vår studie ønsker vi å ha fokus på det salutogenetiske eller helsefremmende mer enn på det patogenetiske eller sykdomsskapende. Derfor handler studiet vårt om de elevene som gjennomfører skoledelen av videregående skole, og ikke på de elevene som faller fra. Livshistoriene vi bruker til empiri i oppgaven vår har ikke fokus på elevenes begrensninger. Vi ønsker ikke å beskrive informantenes diagnoser.

«Empowerment» eller «bestyrknings-tradisjonen» (Lassen 2002), fokuserer også på det salutogenesefremkallende for å oppnå en positiv utvikling. Bestyrkning innebærer en prosess og et løft til elevene fra en uønsket situasjon til en ønsket, forbedret situasjon. En vellykket prosess blir en bevegelse mot en positiv utvikling for eleven selv og for systemet rundt. Systemet rundt kan være familie, venner, lærer og klassen. Gjennom styrking av seg selv opplever eleven mestringsfølelse og økt selvfølelse. Bestyrkning kan også beskrives som en prosess der elevene får økt makt over seg selv og kontroll over sin egen livssituasjon. (Olsen og Traavik, 2014). Vi vil i studiet vårt lete etter slike bestyrkningsprosesser.

### 2.1.1 Det systemteoretiske perspektiv

«Systemteorier er en samlebetegnelse for teorier og modeller om sammenhengen innen og mellom sosiale systemer» (Overland og Nordahl, 2013 s:63). Med dette forstår vi systemteori som en betegnelse på sosiale fellesskap, og den kommunikasjonen som foregår der. Motsatsen til systemteori er en ensidig årsak virkning forståelse. Denne tradisjonelle, individrettede problemløsningsteorien blir vanskelig å bruke på forståelsen av sosiale systemer, der kommunikasjon og relasjoner blir viktige premisser. Samhandlingen i sosiale systemer som en skole eller en skoleklasse vil bli for komplekst for en slik enkel tolkning. Av dette forstår vi at systemteori er godt egnet til å forstå og finne mønstre i komplekse og uoversiktlige sosiale situasjoner som en skolehverdag kan være for elevene.

Sosiale systemer blir sammenliknet med økologien i naturen i Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Frafall vil i en slik forståelse kunne sees på som symptomer på at elevens sosialøkologi er i ubalanse. For å kunne gjenopprette denne balansen må man finne ut hva det er som har skapt ubalansen, og hva det er som skal til for å

gjenopprette denne balansen. Studiet vårt tar utgangspunkt i en sosialøkologi som er i balanse siden informantene våre ikke ble en del av frafallstatistikken. Vi ønsker å si noe om hva grunnen er til at disse elevene opplever en balanse i sin sosialøkologi.

### 2.1.2 Bronfenbrenners sosialøkologiske modell

I Bronfenbrenners modell finner vi fire nivåer for menneskets sosialisering: Mikronivået som rommer arenaer der personen oppholder seg til daglig. Mesonivået som er interaksjonene mellom de forskjellige mikrosystemene. Eksonivået som rommer systemer som personen ikke ofte har kontakt med, men som har betydning og påvirker personens liv indirekte, og til slutt makronivået som rommer kulturelle og subkulturelle betingelser i samfunnet rundt oss (Overland og Nordahl, 2013).

Bronfenbrenner viser med denne modellen hvordan et stort antall faktorer i oppvekstmiljøet har innvirkning på en persons utvikling. Han viser også at det ikke bare er de nære omgivelsene som har innvirkning, men også forhold som påvirker i meso-, ekso- og macronivåene. Personene er ikke direkte til stede i disse miljøene, men de påvirkes av dem. Det foregår en toveis påvirkning mellom individet og omgivelsene, og de forholdene som er mellom de ulike sosialiseringsarenaene kan påvirke i positiv eller negativ retning. Et eksempel her er forholdet foreldrene har til skolen og lærerne. Foreldre med dårlige erfaringer og kunnskaper fra skoletida si, kan lett påvirke sine barn i deres syn på skolen i negativ retning. Foreldre med gode skoleerfaringer vil kunne styrke sine barn i deres møte med skolen.

Bronfenbrenner betrakter overganger fra et nivå til et annet som risikofylte perioder i et menneskes liv. Overgangen mellom grunnskolen og den videregående skole er en slik risikofylt periode for elevene der sosialøkologien kan komme i ubalanse. Bronfenbrenner vektlegger også at slike overganger kan være gode faser fylt av muligheter og utfordringer (Bronfenbrenner, 1979).

### ***Det institusjonelle perspektiv***

I denne delen av teorikapittelet vårt vil vi studere begreper som hjelper oss til å analysere skolens og lærerens møte med risikoeleven. Vi vil operasjonalisere begrepene: danning, metodikk, tilpasset opplæring, og relasjonskompetanse, slik at vi kan bruke disse begrepene i

analysen og drøftingen av funnene våre. Vi ønsker å bruke disse begrepene sammen med funnene våre for å gi svar på problemstillingen vår.

## 2.2 Tilpasset opplæring

Vi vil definere begrepet Tilpasset opplæring med Finn Daniel Raaens (2012) forståelse:

«Opplæring forutsetter at det foreligger en aktivitet av praktisk eller teoretisk karakter som det er til oppgave å mestre. Tilpasset opplæring betyr at det som skal læres lar seg tilpasse til den som skal læres opp, slik at vedkommende person kan oppnå den kompetansen opplæringen forutsetter» (Raaen, 2012 s:27)

### 2.2.1 Tilpasset opplæring som formål, prinsipp og virkemiddel

Den pedagogiske forankringen av begrepet tilpasset opplæring og plasseringen i lovverket tilsier at tilpasset opplæring både er et formål, et prinsipp og et virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2012).

Formålet er implisitt nedlagt i Opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Prinsippet om tilpasset opplæring kommer tydelig fram i læreplanverket Kunnskapsløftet (K06). Her blir tilpasset opplæring brukt som et prinsipp som skal omfatte all undervisning. Prinsippet skal ha betydning for både valg av lærestoff, organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet.

Virkemidlet, tilpasset opplæring, er knyttet til didaktiske kategorier som metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen. Virkemidlet blir brukt som verktøy for den enkelte lærer i arbeidet med å tilpasse til den enkelte elev.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet er nedfelt i Opplæringslovens paragraf 1 – 3 der det står at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova 1998).

Med dette prinsippet er læreren forpliktet til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, men det ligger ingen føringer i opplæringsloven på hvordan dette skal gjøres. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og de aller fleste elever får denne retten oppfylt gjennom det ordinære opplæringstilbudet. Prinsippet om tilpasset opplæring er klart nedfelt i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Det er videreført i

Kunnskapsløftet og ytterligere tydeliggjort i Læringsplakaten. De elevene som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte gjennom tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet, får tilpasset opplæring i form av spesialundervisning. Dette er en rettighet som også er forankret i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (§ 5 – 1). Rettigheten til spesialundervisning utløses med bakgrunn i en sakkyndig uttalelse fra den pedagogisk-psykologiske tjenesten, og et enkeltvedtak utarbeidet av rektor.

### 2.2.2 Likeverd og inkludering

I «Prinsipper for opplæringen» i Læreplanverket Kunnskapsløftet (K06) beskrives likeverd som likeverdige muligheter.

«Likeverdig opplæring er en opplæring som tar hensyn til at alle elever er ulike. Derfor må opplæringen alltid ha stort rom for tilpasning. Arbeidet med å gi elever likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i blant annet evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte. Samlet sett skal det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen gi elevene et likeverdig tilbud» (Likeverdsprinsippet – Udir).

Opplæringen skal være likeverdig og tilpasset. Norsk skole har tolket dette i stor grad som en rett til individualisert tilpasset opplæring (Spurkeland, 2014). Dette førte til at elever i stor grad ble spesialbehandlet i klasserommet eller tatt ut av fellesskapet i klassen for og gis spesialundervisning. Det kunne forstås slik at jo mere individualisert undervisningen er, jo bedre er den tilpassede undervisningen. Dette står sterkt i kontrast til målet om en inkluderende opplæring. Inkludering krever at elevene har rett til å være med i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet i skolen. Integrering handler om juridisk rett til skolegang og tilpasset opplæring, mens inkludering i tillegg dreier seg om den moralske retten som elever har til å delta i fellesskapet.

I Melding til Stortinget nr 18, Læring og felleskap, presiseres det:

«Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet.



Denne balanse skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering» (Meld.st.18, 2010-2011, s:9).

I de senere år har flere og flere skoler snudd trenden med å drive individualisert tilpasset opplæring utenfor fellesskapet, ved å tolke tilpasset opplæring som kunsten å utvikle kvalitet i undervisning og sosial tilhørighet innenfor klassens fellesskap. I Kunnskapsløftet (K06) heter det at «Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet». Alle elever skulle med dette inkluderes i fellesskapet som en berikelse for fellesskapet (Spurkeland, 2014). Dette førte til en helt ny pedagogisk praksis, og det førte til nye utfordringer for pedagogen. Alle elevene skulle behandles ulikt, men likeverdig. Likeverdighet og tilpasset opplæring er et grunnlag for følelsen av å være inkludert både sosialt og faglig.

### 2.2.3 En smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring

Faglitteraturen skiller mellom en smal og en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring. For å operasjonalisere disse begrepene vil vi bruke Bachmann og Haug (2006) sin forståelse av begrepene. Den smale forståelsen er knyttet til en forståelse av at tilpasningen gjelder konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Denne forståelsen fører til at det blir iverksatt tiltak rettet mot enkeltelever, for å sikre at de får en god opplæring. Den brede forståelsen av tilpasset opplæring kan forstås som en ideologi eller som en pedagogisk plattform, som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachmann og Haug, 2006). En bred forståelse av tilpasset opplæring vil slik vi forstår dette kreve en større endring, og en overordnet strategi der alle som deltar i opplæringen har felles forståelse av begrepet, og har det som utgangspunkt at alle elevene skal få en så god opplæring som mulig.

### 2.2.4 Læreplanverket og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gammelt prinsipp i den norske skole. Det vil vi vise ved å ta en kort oppsummering av historikken til begrepet. Oppsummeringen bygger på Bachmann og Haug (2006) sin «Forskning om tilpasset opplæring».

Normalplanen fra 1939 var preget av et ønske om å innføre reformpedagogikk, med et økende fokus på individualisering. Planen ønsket en endring fra undervisning preget av klasseorientert undervisning der elevene var passive tilhørere. «Høresalene» måtte vekk og elevene skulle

aktiviseres (Damsgaard og Eftedahl, 2014). Dette viser seg å bli en viktig endring og en premissleverandør for hvordan man senere vil tenke om tilpasset opplæring og hvordan dette skal utføres. I løpet av 1970-årene ble det innført sammenholdte klasser hele veien fra 1. klasse til ut ungdomstrinnet. Alle elevene skulle gå i samme klasse, og spesialklasser og spesialskoler ble bygget ned. Dette førte til at kravet om å øke den pedagogiske differensieringen økte. Mønsterplanen fra 1974 innførte lokale læreplaner som en ny måte å tilpasse lærestoffet, og gjøre det mere aktuelt for elevene. I 1975 fikk vi en samordnet lov for opplæringen i grunnskolen som innførte rett til opplæring for alle. Dette fikk store konsekvenser for hvordan spesialundervisningen ble organisert og gjennomført. M87 formulerer krav til undervisning av språklige minoriteter, og med denne planen blir tilpasset opplæring igjen aktualisert. L97 fører videre alle de elementene vi har trukket frem og bruker det som en del av den nye forståelsen av tilpasset opplæring.

Hva så med historien til tilpasset opplæring i den videregående skole? I den videregående skolen har begrepet en kortere historie. På slutten av 60-årene ble det satt i gang et utredningsarbeid for å se på mulighetene for å etablere en helhetlig videregående skole som også skulle inkludere gymnaset. Dette arbeidet kom i gang, etter at det ble innført 9-årig grunnskole, og søkingen til videregående skole økte på som konsekvens av dette (Damsgaard og Eftedahl, 2014). Samfunnets økende behov for utdanning var også en grunn til ønske om endring. Steenkomiteen fikk i mandat «å planlegge et skolesystem som skulle gi alle ungdommer mellom 16 og 19 år likeverdige muligheter til utdanning og personlig utvikling» (Damsgaard og Eftedahl, 2014, s:41). Det viste seg at Gymnasutvalget allerede hadde jobbet i tre år med en reform for det tradisjonelle gymnaset, der de var tydelige på at nivået i gymnaset ikke måtte senkes, men heller heves for å opprettholde et høyt kunnskapsnivå. Utvalget så det som en fare for nivåsenking, hvis også de «lite skoleflinke» elevene skulle få gå på gymnaset. Da Steenkomiteen la fram sin innstilling brøt den med Gymnasutvalgets planer og tankegang. Steenkomiteen la vekt på at utdanningen skulle bygges kraftig ut. Den skulle bli mere allsidig og variert for å favne flere, og det skulle legges større vekt på allmennutdanning. Sentralt i komiteens arbeid var tanken om å ta hensyn til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette her var en ny tanke i det videregående skolesystemet (Damsgaard og Eftedahl, 2014).

I 1974 ble gymnas, yrkes- og fagskoler samlet gjennom lov om videregående opplæring. Her ble det presisert at skolen skulle ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og at funksjonshemmede skulle ha likeverdig rett til utdanning. I 1987 fikk også elever med spesielle

behov fortrinn ved opptak, og i 1998 ble dagens opplæringslov som en felles lov for hele skoleløpet vedtatt. I denne loven er tilpasset opplæring en del av formålet med opplæringen både i grunnskolen og i den videregående skolen.

Læreplan for den videregående skole fra 1976 kom som et resultat av loven om videregående opplæring. I denne læreplanen var den generelle delen preget av Steenkomiteeens innstilling. Behovet for faglig differensiering ivaretas i første rekke gjennom et bredt tilbud av studieretninger, linjer og valgfag. Prinsippet om tilpasset opplæring blir knyttet opp mot strukturtilbud, og elevenes mulighet til å velge (Damsgaard og Eftedahl, 2014).

Reform 94 var en strukturreform der hensikten var å rydde opp og forenkle systemet med ønske om en bedre mulighet for gjennomføring. Reform 94 var også en rettighetsreform. Alle elever mellom 16 og 19 år fikk med dette rett til tre år på videregående skole eller to år på skole og to år i bedrift. Reform 94 beskrives også som en innholdsreform som legger vekt på: «å ta i bruk arbeidsformer og tilpasning av opplæringen, slik at elevene kunne ta i bruk talentene sine og utvikle dem lengst mulig» (Damsgaard og Eftedahl, 2014).

Læreplanverket Kunnskapsløftet kom i 2006 med en plan for hele skoleløpet 1. – 13. Dette var første gang hele opplæringsløpet ble sett på under ett med gjennomgående fagplaner.

Kunnskapsløftet (K06) har som et av sine overordnede mål: å sørge for at graden av tilpasset opplæring øker. Dette ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere bedre enn de gjør i dag. Pisaundersøkelsen (PISA, 2000) peker på at spredningen mellom norske elever er stor på områder som lesekompetanse, matematikkunnskap og naturfag. Bachmann og Haug trekker dette fram som et resultat av manglende tilpasning i undervisningen i den norske skolen. (Bachmann og Haug, 2006).

### 2.2.5 Tilpasset opplæring og didaktiske kategorier

Tilpasset opplæring handler som vist ovenfor, ikke bare om undervisning eller bestemte metoder eller individuelle tilpasninger i enkelte fag. Tilpasset opplæring handler også om hvordan skolen som organisasjon møter og håndterer forventningene om tilpasset opplæring. I våre jobber som spesialpedagoger i videregående skole har vi sett tendenser til at lærere ser på tilpasset opplæring som et belastende krav til dem, eller som en tung plikt, ikke som et gode og en rettighet for elevene. Lærerne har fokus på å lære seg metoder for tilpasning. De ønsker seg

oppskrifter de kan følge, og de jobber hver for seg med å finne ut av den utfordrende oppgaven de har fått. I boken «Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap», skriver Eirik S. Jenssen og Knut Roald (2014) at det kreves et aktivt analyse- og utviklingsarbeid ved den enkelte skole for å få innhold i prinsippet tilpasset opplæring, siden de nasjonale styringsdokumentene legger så få føringer for praksis. De skriver videre at bare gjennom kollegiale drøftinger av mål og verdier, der formålet er å finne frem til gode løsninger som hele personalet kan stille seg bak, kan en utvikle en kollektiv kultur. Vi legger en dynamisk kulturforståelse til grunn her. I en dynamisk kulturforståelse er kultur det omskiftelige meningsfellesskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen (Eriksen, 1998). Dette vil innebære en kontinuerlig endringsprosess i holdningene til tilpasset opplæring hos hele personalet på skolen.

Tilpasset opplæring blir her en prosess der alle i kollegiet utvikler samme forståelse for hva som fører til økt læring hos den enkelte, hva opplæringen skal være rettet mot og hva som skal til for å oppnå resultater. Tilpasset opplæring må være en kontinuerlig og systematisk skoleutvikling. Dette innebærer også å se sammenhenger mellom organisasjonsteoretiske perspektiver og didaktikk (Jensen og Roald, 2014).

Eirik S. Jenssen og Knut Roald skriver videre at: «Tilpasset opplæring utvikles i et dynamisk spenningsfelt mellom den enkelte elevs forutsetninger, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon» (Jenssen og Roald, 2014). Elevenes forutsetninger er ikke konstante. Forutsetningene endres ut fra de elevene som til enhver tid går i skolen. De kognitive og sosiale forutsetninger og den kulturelle bakgrunnen til elevene har grunnleggende betydning for læringsmiljøet. Elevenes motivasjon, interesser og læringsorientering er også viktig (Jensen og Roald, 2014). For å lykkes med den tilpasningen hver enkelt elev har rett til, er det derfor avgjørende hvordan den enkelte lærer, lærerteamene og ledelsen ved skolen jobber for å tilegne seg kunnskaper om hver enkelte elevs forutsetninger.

Innholdet i opplæringen reguleres av lover og læreplaner som omfatter arbeid med kompetansemål innen fagene. Verdier som demokratiforståelse, sosiale ferdigheter og kreativitet er også vektlagt (Jensen og Roald, 2014). Disse planene gir rom for tilpasninger og tolkninger som må gjøres i et aktivt samarbeid mellom lærerne på hver enkelt skole. Uten et slikt samarbeid vil innholdet i opplæringen bli individavhengig, og dette kan oppleves som lite kontrollerbart og tilfeldig.

De fysiske og økonomiske rammene er viktige betingelser for opplæringen på skolen. Hvordan skolen er organisert i grupper og klasser er også med på å påvirke læringsprosessene. Jenssen og Roald (2014) trekker allikevel fram skolens kultur og de ulike aktørene som det som er viktigst for hva som gjør at skolene er forskjellige, og for hvordan tilpasset opplæring blir behandlet ved de ulike skolene. Læreforutsetningene i form av faglig bakgrunn og evne til refleksjon og analyse er også viktige forutsetninger på læringsmiljøet.

Jenssen og Roald (2014) konkluderer med at aktiv utvikling av skolen er avhengig av sterke samhandlingsmønstre mellom alle parter. De mener at dette må føre til at skoleledere i stedet for en målrasjonell og instrumentell styring, må legge vekt på å bygge opp og legge til rette for utforskende møter mellom lærere, elever, foreldre og lokalmiljø.

«Gjennom samhandlingsprosesser kan en etablere dypere forståelse for ulike sider ved tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap» (Jenssen og Roald, 2014 s:117).

Vi har med denne gjennomgangen vist hvilken teoretisk bakgrunn og forståelse vårt studie legger til grunn, når vi bruker begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring må, for å følge gjeldende lover og forskrifter, være en del av skolens didaktikk. Tilpasset opplæring som vi har vist tidligere, må utvikles i et dynamisk spenningsfelt mellom den enkelte elevs forutsetninger, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon. Skolens HVA, HVORFOR og HVORDAN.

## **2.3 Didaktikk**

Gundem definerer didaktikkbegrepet som: «teori om undervisning og teori om anvisning for undervisning» (Gundem, 1984). Gundem ser med dette på didaktikk som en teoretisk vitenskap for og om praksis. Hiim og Hippe er opptatt av at didaktikk både er teori og praksis, og deres definisjon er: «Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim og Hippe, 1998). Vi finner en senere definisjon av Gundem der hun sier at: «Didaktikk er opplæringens hva, hvorfor, og hvordan» (Gundem 1998). Vi forstår dette slik at ved å ta med «hvordan» har Gundem også en vektlegging av det praktiske i didaktikken. I dette avsnittet vil vi operasjonalisere begrepet didaktikk og se på likheter og ulikheter i forståelsen av begrepene fagdidaktikk, yrkesdidaktikk, spesialpedagogisk didaktikk

og tilpasset opplæringsdidaktikk. Disse to siste begrepene er begreper som er særlig relevant for dette studiet.

I den nye Stortingsmeldingen om lærerutdanningen (St.meld. nr. 11 (2008-2009) «Læreren Rollen og utdanningen» blir lærerens grunnleggende kompetanser beskrevet. I denne meldingen skilles det mellom: Fag- og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling.

Om den didaktiske kompetansen sies det:

«Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevens læring. Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, evnen til å skape et godt læringsmiljø der eleven beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner.» (St.meld. nr. 11 (2008-2009).

I sin bok «Didaktisk arbeid» skriver Lyngnes og Rismark om utgangspunktet for begrepet «didaktikk». De skriver at begrepet kommer av det greske ordet *didaskhein* som til norsk blir oversatt med å belære, formidle, undervise, analysere og bevise (Lyngnes og Rismark, 2014). Begrepet didaktikk blir knyttet til den tsjekkiske presten og læreren Comenicus (1592-1670). Han skrev boka *Didactica Magna* - den store undervisningslæren. Comenicus så på didaktikk som kunsten å undervise, og han forklarte didaktikk slik: «Den fullstendige kunst at lære alle mennesker alt ..... Hurtig, behagelig og grundig ..... det som er nødvendig for det nuværende og fremtidige liv»(Comenicus, gjengitt etter Lyngnes og Rismark, 2014).

Skolens oppgave i dagens samfunn blir mer å sette elevene i stand til å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for vårt mangfoldige informasjonssamfunn.

Den didaktiske trekanten kan spores helt tilbake til Comenicus, og den er relevant også i dag. I følge den vil en læringssituasjon handle om tre elementer: eleven, læreren og faginnholdet. Denne modellen viser at det er tre relasjoner i den didaktiske situasjonen, og disse tre relasjonene er gjensidig avhengig av hverandre. Aksen mellom lærer og elev kalles kommunikasjonsaksen, aksen mellom lærer og innhold kalles representasjonsaksen og aksen mellom elev og innhold kalles erfaringsaksen (Lyngnes og Rismark, 2014).

### 2.3.1 Snever forståelse og vid forståelse av didaktikkfeltet

En snever forståelse av didaktikkfeltet vil fokusere på valg og begrunnelse av faglig innhold. Det som flere kaller undervisningens HVA. En bredere forståelse inkluderer i tillegg et fokus på form og metode. Her ser en på en bredere forståelse for elevens utvikling og læring, og på de forholdene som kan fremme denne læringen. Den brede forståelsen har dermed fokus på HVA, HVORFOR OG HVORDAN (Hiim og Hippe, 1998).

### 2.3.2 Didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk

Den generelle didaktikken sier noe om allmenne pedagogiske problemstillinger helt uavhengig av fag- og yrkesutdanning. Denne didaktikken skal gå inn som et felles grunnlag for all undervisning, og blant annet hjelpe læreren til å tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger i alle fag. Generell didaktikk er sentral i det pedagogiske fagfeltet. Fagdidaktikken henter deler av sitt innhold fra pedagogikken og deler fra faget. Didaktikk og fagdidaktikk har med dette innbyrdes berøringspunkter og til dels felles kunnskapsbase (Lyngsnes og Rismark, 2014). Fagdidaktikken i yrkesfagene på videregående skole har i tillegg et berøringspunkt med praksisfeltet. Begrepet yrkesdidaktikk er nytt og dukket først opp i rammeplanen for praktisk pedagogisk utdanning fra 1998 (Lyngsnes og Rismark, 2014). Den yrkesfaglige opplæringen i skolen er i et spenningsfelt mellom skolens og arbeidslivets opplæringstradisjoner, og yrkesfaglæreren er i utgangspunktet utdannet til og har praksis fra et helt annet yrke enn læreryrket. Disse lærerne har to yrkesidentiteter og opererer i et dobbelt praksisfelt. Yrkesfaglærerens oppgave blir å tilrettelegge opplæringen i yrkesfag på en slik måte at opplæringen blir relevant for yrkeslivets virksomhet. Innhold, organisering og arbeidsmåter i opplæringen må tilpasses dette dannelsesidealet, slik at elevene blir best mulig forberedt på et yrkesliv utenfor skolen. Informantene i studiet vårt møter yrkesfaglærere og fellesfaglærere med fagdidaktikk og yrkesdidaktisk bakgrunn.

### 2.3.3 Spesialpedagogisk didaktikk

Vi har undret oss over om dette begrepet er et eget begrep, eller om det kan passe inn under forståelsen av generell didaktikk. Spesialpedagogisk didaktikk har ut fra historien villet skille

seg noe fra det generelle didaktikkbegrepet ved et sterkere fokus på individuelle hensyn (Bollingmo og Jørgensen, 1994). Bollingmo og Jørgensen skriver at mens den generelle didaktikken retter seg mot gjennomsnittseleven og grupper av elever, må spesialpedagogisk didaktikk alltid ha enkeltelevens spesielle læreforutsetninger som utgangspunkt for sine undervisningsanvisninger (Bollingmo og Jørgensen, 1994). Deres forståelse vil vi si bygger på Hausstätter sitt patologiske program med en sterk individfokusering og fokus på begrensninger i stedet for muligheter. Vi forstår den generelle didaktikken slik at den med sitt HVA, HVEM og HVORDAN vil kunne romme alle elever, også de som trenger større tilpasninger. Den didaktiske trekanten med elev, lærer og faginnhold bygget på en tilpasset opplæring vil også kunne romme spesialpedagogikken. En mulig konsekvens av å tenke tilpasset opplæring for alle elever, kan være en bagatellisering av enkeltelevens spesielle læreforutsetninger. Men med et fokus på elevenes muligheter grunnet i en fagkompetanse rundt elevenes forutsetninger, vil også dette kunne bli ivaretatt.

#### 2.3.4 Danningsteoretisk didaktikk

Den danningsteoretiske didaktikken tar avstand fra en vitenskapsoppfatning som innebærer å studere eleven som et naturobjekt (Him og Hippe, 1998). Him og Hippe sier videre at denne retningen hevder at pedagogikk er en verdirelatert kulturvitenskap om oppdragelse og utdanningsarbeid og ikke en teknologisk orientert vitenskap om pedagogiske midler. Ut fra denne teorien er målet at elevene skal via økt kulturell forståelse oppnå økt selvforståelse som igjen skal medføre medansvarlige handlinger i kulturfellesskapet. Dannelsesbegrepet er i fokus, og dannelsesidealet er atferd som er ansvarlig ut fra menneskets motiver og samfunnets verdier (Him og Hippe, 1998). Danningsteoretisk didaktikk er mest opptatt av didaktikkens HVA eller innholdet i undervisningen. Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki deler disse danningsteoriene inn i to retninger: de materiale og de formale. Material danningsteori er opptatt av undervisningsinnholdets kulturelle og vitenskapelige verdi, mens de formale danningsteoriene er mest interessert i hvilke muligheter innholdet i undervisningen har til å utvikle bestemte evner og kvaliteter. (Klafki, gjengitt etter Him og Hippe, 1998).



## 2.4 Danning

Ordet danning eller dannelse er en oversetting av det tyske ordet *Bildung*. Bildung ble brukt på 1700-tallet av de tyske nyhumanistene om det å utvikle en allsidig, harmonisk personlighet gjennom kulturell påvirkning i interaksjon med sine omgivelser (Raaen, 2012). Kjernen i dannelsesbegrepet har helt siden da vært humanitet (Arneberg og Briseid, 2008).

Dannelsesbegrepet kan sees på med et personlig og et samfunnsmessig perspektiv. Den personlige siden handler om hvordan den enkelte har muligheter til å skape, utvikle og danne sin karakter gjennom sin opplæring (Raaen, 2012). Samfunnsdannende blir opplæringen når den styrker den enkelte elevs kunnskap og kompetanse i å samhandle med andre i det offentlige rom (Raaen, 2012). Denne siden av danning kommer fram i skolens oppdrag i å forme elevene til samfunnsborgere. Skolens mandat kommer fram i Skolens formålsparagraf:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (..... ) Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova 1998).

### 2.4.1 Oppdragelse, utdanning og danning

For å klargjøre begrepene danning, dannelse og det dannede mennesket, vil vi legge til grunn dr.philos Paul Martin Opdals (1939-2014) forståelse av begrepene.

I sin artikkel «Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep» gjør han rede for begrepet oppdragelse som et normativt, innholdstomt, men positivt begrep. Han skriver at: «Resultatet av denne kriteriemangelen er at det meste vil kunne gjelde som oppdragelse, og at det avgjørende vil være oppdragerens preferanser og disse alene» (Opdal, 2010 s: 20).

Skolen har en oppdragerfunksjon, og begrepet oppdragelse hører til innenfor pedagogikken, men siden begrepet er så tomt for innhold og normativt må det ligge andre føringer med for at en pedagog skal kunne utføre denne oppdragerfunksjonen. Begrepet utdanning beskriver Opdahl som: deskriptivt, instrumentelt og i utgangspunktet verdinøytralt (Opdahl, 2010). Han

forklarer dette med å si at: «Vi utdanner ikke bare, vi utdanner *i* noe, *til* noe og *for* noe». Opdahl påpeker at nettopp det at begrepet er så verdinøytralt gjør det vanskelig å se på det som det mest sentrale begrepet i pedagogisk virksomhet. «Hvor skal da kriteriene for valg av lærestoff og læremidler komme fra», spør Opdal (Opdahl, 2010 s:20). Slik vi forstår Opdahl dekker ikke disse to begrepene forståelsen for det en pedagog skal foreta seg i skolen. Innholdet i skolen må dekkes med et begrep som er normativt, og det må peke på noe substansielt som den ønskede utviklingen kan skje gjennom (Opdahl, 2010), og det er her dannelsesbegrepet dukker fram. «Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrep og utdanningsbegrep ved normativt å kreve en utvikling i ønskverdig retning og ved å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse» (Opdahl, 2010 s:21). Begrepet danning er forankret som et godt begrep på pedagogens oppgaver i skolen. Vektleggingen av både utdanning og oppdragelse er også i samsvar med skolens målsetting, siden det gjør det mulig å hevde at skolen både har etiske forpliktelser og ansvar for tilrettelegging av kunnskapsutvikling (Opdahl, 2010).

Danning er med dette et overordnet begrep på den virksomheten som skjer i skolen. Lærere driver ikke med undervisning og danning som adskilte virksomheter. Vi forstår det slik at danning er det som skjer med elevene, som en følge av det som lærer og elev foretar seg i skolesituasjonen. Det skjer en dannelsesprosess, og resultatet er det dannede mennesket. Det er et viktig krav til denne prosessen at det som skjer må skje på en moralsk akseptabel måte, og det må være en tosidig anerkjennelse av de som er med. Frivillighet er en forutsetning, og det må foreligge en viss forståelse for det som foregår (Opdahl, 2010).

«Resultatet av denne prosessen vil være det dannede menneske, et menneske som både vil handle moralsk og ta i bruk det verdifulle lærestoffet han/hun har tilegnet seg» (Opdahl, 2010 s: 22).

Dialog og frigjøring har blitt tett knyttet opp mot dannelsesvirksomheten (Opdahl 2010). Dialog vil kunne oppfylle de krav som stilles til slik virksomhet, fordi det forventes at dialogen er basert på gjensidig respekt, og at moralske prinsipper blir overholdt. Dialogens mål er sannhetssøking og kunnskapsutvikling. Ved god dialog og kunnskapsutvikling med relevant lærestoff vil elevene utvikle en bedre forståelse for seg selv, og den situasjonen de er inne i, i vårt tilfelle yrkesopplæring. Elevene vil med den nye forståelsen utvikle en bedre kontroll over fremtiden sin og med dette en frigjøring. Opdahl viser til at danning, frigjøring og større grad

av egenkontroll hører sammen. «Dannelse beforder autonomi, slik at det dannede menneske ikke kan unngå også å være et autonomt menneske» (Oppdal, 2010 s:27).

#### 2.4.2 Dannelse og tilpasning

Dannelse dreier seg om den enkeltes opptreden overfor fellesskap og kultur (Brekke, 2010). Brekke viser til Hellesnes når hun skriver at det å være dannet innebærer å ha evne til også å innta en kritisk eller overskridende holdning til sin egen kultur og tenkning (Hellesnes gjengitt etter Brekke, 2010). Videre viser hun til at du samtidig som du inntar en kritisk og reflekterende holdning, må kunne tilpasse deg samfunnet du lever i med de lover og regler som gjelder. Her kommer vi til noe som kan sees på som en fin balansegang eller et paradoks. Dannelse og tilpasning henger slik vi ser det tett sammen, og det vil kreve en mental smidighet av det dannede mennesket for ikke å trå feil.

#### 2.4.3 Danning av læreren gjennom utdanning

Mary Brekke skriver i sin artikkel «Praksisopplæringens dannende oppgave» om lærerutdanningen, og om hvordan den har endret seg. Brekke mener at utdanningen har utviklet seg fra å være en utdanning der studentene ble opplært til deltakelse i samfunnet, noe som førte til at studenter og lærere deltok som naturlige ledere i ulike aktiviteter i samfunnet, til en utdanning der studentene deltar på undervisningen og driver med egne individuelle fritidsaktiviteter. Brekke påpeker at fokus i lærerutdanningen har endret seg fra en utdanning der danning sto i fokus til en utdanning der egeninteressen var fokus (Brekke, 2010). Bevisstgjøring og danning av lærere til samfunnsborgere og pedagoger med ansvar for dannelsesprosesser hos elevene, må bli en viktig del av opplæringen. Brekke skriver at dannelsesbegrepet med den nye stortingsmeldingen om lærerutdanningen (St.meld. nr. 11 (2008-2009) er tilbake i lærerutdanningen. Brekke mener at den norske utdanningsmodellen tydelig uttrykker klare verdimål, tydeligere enn mange andre land (Brekke, 2010). Verdimål som utdanning til demokrati, toleranse og likestilling blir trukket frem som begreper som er tilbake i lærerutdanningen. Lærerkompetansen må inneholde ferdigheter innenfor disse feltene. Vi ser på det som en viktig forutsetning, for at læreren skal kunne drive med likeverdig tilpasset opplæring.

Yrkesfaglæreren opererer som tidligere nevnt, i et spenningsfelt mellom skolens og arbeidslivets opplæringstradisjoner og har dermed også sin yrkesfaglige danning fra to verdener. Spesialpedagogen har sin danning gjennom et spesialisert pedagogikkstudie. Hausstätter skriver om «det spesialpedagogiske paradoks» der han beskriver en spesialpedagogisk målsetning om å skape et inkluderende samfunn samtidig som at spesialpedagogen er en del av systemet som skaper marginalisering av personer med behov for tilrettelegginger. Spesialpedagogen befinner seg slik han beskriver det i et avhengighetsforhold til marginaliseringsprosessene. Avhengighetsforholdet kommer tydelig frem ved at spesialpedagogene ved å ta konsekvenser av ønsket om et inkluderende samfunn, ville ha lagt ned sin egen profesjon (Hausstätter, 2007).

#### 2.4.4 Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv

Wolfgang Klafki mener at i vår tid er det en oppgave i opplæringssammenheng å sørge for en kompetanseutvikling som kan bidra til å styrke elevenes individualitet, fornuft, selvbestemmelse, uavhengighet og refleksivitet (Klafki gjengitt etter 2000, Raaen, 2012). Dette kan forstås slik at undervisningen mer enn før må legge til rette for et individualisert opplegg. Det kan også forstås slik at det mer enn tidligere blir viktig å komponere en tilpasset opplæring i brytningen mellom ulike tradisjoner, kunnskapssyn og tenkemåter (Raaen, 2012). En dannende, tilpasset opplæring innebærer at det blir lagt til rette for den enkelte elevs vekst og utvikling. En dannende, tilpasset opplæring befinner seg slik vi forstår det i spenningsfeltet mellom retten til individuell bestemmelse, og det å måtte innordne seg i et opplæringsregime som andre har lagt til rette for.

I dette avsnittet har vi operasjonalisert begrepene danning og det dannede mennesket. Vi har studert hva som skjer i dannelsesprosessen av elever og lærere gjennom sin utdanning.

Det dannede mennesket er målet for virksomheten i skolen, og for å oppnå dette trenger vi gode og godt dannede pedagoger til å drive fram dannelsesprosessen.

## 2.5 Relasjoner

Vi vil videre i dette avsnittet studere begrepet relasjonspedagogikk for å få en større forståelse for viktigheten av lærernes relasjonskompetanse i møte med elevene i risikogruppen for frafall.

### 2.5.1 Begrunnelse for relasjonspedagogikk

Pedagogikk kan ses på som de grunnleggende ferdighetene, holdningene og verdiene som ligger til grunn for å drive oppdragelse og skole. Pedagogikk i praktisk skolearbeid handler om hvordan lærer og elev får best mulig utbytte av de undervisningssituasjonene de befinner seg i (Spurkeland, 2014).

Spurkeland forklarer relasjonspedagogikken med at denne pedagogikken tar utgangspunkt i relasjonskompetansen mellom lærer og elev. Han mener at det er av eksistensiell verdi å forholde seg til mennesker du liker. Pedagogen må ta i bruk relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i formidlingen og kontakten med elevene. Denne kompetansen er viktig for elevens læringsresultater og mestringsfølelse. Spurkeland trekker videre fram et annet aspekt ved relasjonskompetansen: nemlig den at det også handler om å skape sosiale relasjoner elevene imellom samt å trene elever i å utvikle relasjoner og vennskap. Det overordnede målet for relasjonspedagogikken er en bedre livsmestring: «Å mestre sitt liv betyr en god balanse mellom tilfredsstillende av egne behov og hensyn til og støtte til andre» (Spurkeland, 2014 s:36).

### 2.5.2 Relasjonskompetanse

Anne-Marie Aubert og Inger Marie Bakke skriver om utvikling av relasjonskompetanse: «Det er ikke nok med teoretisk viten om betydningen av god kvalitet i samhandlingen hvis ikke dette kommer til uttrykk i det som faktisk skjer i det konkrete møtet» (Aubert og Bakke, 2014). De trekker videre fram at utfordringen i en slik relasjon er at «den andre» skal føle seg sett og forstått. For å få dette til mener Aubert og Bakke at det kreves en kunnskap om en selv, den andre og saken det gjelder. Relasjonskompetanse er kontekstavhengig og forankret i et etisk «jeg-du-forhold» (Skjervheim, 1996). Et jeg-du forhold er slik vi forstår det et likeverdig forhold der maktbalansen er jevn, og fokus i relasjonen er på gjensidighet, anerkjennelse og autonomi (Aubert og Bakke, 2014).

Den danske psykologiprofessoren Lis Møller skriver om anerkjennelse og utviklingsstøttende relasjoner, og utfordringene vi kan møte her. Hun trekker fram hvor utfordrende og vanskelig dette kan bli siden vi må møte andre mennesker, og oss selv på en måte som krever større åpenhet, et sterkere nærvær og et lavere tempo enn det som er typisk for vår væremåte (Møller,

2012). I en hektisk skolehverdag kan det være utfordrende å møte alle elevene på en slik måte, men skal lærerne være i stand til å fylle opplæringslovens krav til tilpasset opplæring må de prioritere tid til dette.

### 2.5.3 Relasjonskompetanse og tilpasset opplæring

Spurkeland skriver i sin bok om viktigheten av relasjonspedagogikk i arbeidet med å drive med inkluderende tilpasset opplæring. En inkluderende skole skal ha rom for alle typer elever. For å kunne legge til rette for en likeverdig, tilpasset opplæring for alle disse typene mennesker, må man ha grunnleggende kjennskap til hver enkelt. «Menneskestudiet er selve svenneprøven i relasjonskompetansen. Når mange lærere hopper over svenneprøven, er det ikke rart at mange elever føler seg lite sett og forstått» (Spurkeland, 2014 s: 231).

Pedagogens oppgaver i prosessen er å gjøre dette menneskestudiet og samtidig by litt på seg selv, slik at elevene både føler seg sett og blir trygge på deg som menneske. Pedagogen skal også legge til rette for at relasjoner skal kunne utvikles i elevgruppen. Relasjonskompetansen i elevgruppa blir trukket fram som en styrke og en forutsetning for god inkludering (Spurkeland, 2014).

Når du som pedagog setter fokus på tilpasset opplæring, må du tenke relasjon før fag (Spurkeland, 2014). Setter du i gang med å undervise fag før du har etablert en relasjonell forbindelse med elevene, vil elevene bare bli sittende og vente på de mellommenneskelige tilpasningene uten å være klar for å motta faget som blir dosert (Spurkeland, 2014).

Utfordringene for å gjennomføre tilpasset opplæring i mange skoler er et rigid, administrativt system, gammeldagse holdninger og lite smidighet, skriver Spurkeland. Løsningen på dette skisserer han som: Fleksibilitet, improvisasjon, kreativitet, profesjonalitet og endringsvilje. Alle disse ferdighetene finnes i pedagogen-/relasjonspedagogens vokabular og er relasjonspedagogikkens bidrag til en inkluderende, tilpasset opplæring (Spurkeland, 2014).

«Ved å observere med både ører og øyne er det lett å oppdage både selvoppfatninger og selvbilder» (Spurkeland, 2014 s: 231).

## ***Det individuelle perspektiv***

Vi vil i det følgende operasjonalisere sentrale begreper innenfor det individuelle perspektivet som: Mestring, Anerkjennelse, Selvbilde, Motivasjon og Resiliens med tanke på hvordan begrepene kan brukes i det empiriske forskningsmaterialet vårt, og hvordan de kan være med på å gi svar på problemstillingen vår.

### **2.6 Mestring**

«Mestring er et begrep brukt i psykologien om en persons evner til å håndtere livshendelser, situasjoner og påkjenninger som overstiger det som en person kan klare på ren rutine. Mestringsevnen henger nært sammen med evnen til teoretisk og emosjonell problemløsning generelt, og er delvis genetisk bestemt. Mestring kan i stor grad læres gjennom teori, og ikke minst gjennom erfaring» (Malt, 2009).

Den amerikanske psykologen, Richard Lazarus (1922-2002,) sin kognitive teori om mestring skiller mellom en persons vurdering av en situasjon eller oppgave, og hvilke tiltak personen foretar seg i neste omgang. I følge Lazarus vil den primære vurderingen være om situasjonen er farlig for meg, vil situasjonen innebære et tap for meg, eller innebærer dette en utfordring? Den sekundære vurderingen vil være ut fra personens forutsetninger for å mestre situasjonen. Med denne vurderingen vil personen vurdere at det ikke er farlig, og at sjansen for tap er liten (Lazarus, gjengitt etter Skaalvik og Skaalvik, 2012).

#### **2.6.1 Forventninger om mestring**

Sosial-kognitiv teori (Bandura, 1997) legger stor vekt på forventninger til mestring. En grunnleggende ide i den sosial-kognitive teorien er at mennesket både er motivert for og har evne til å ta styring over sitt eget liv (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Med dette kan vi forstå at mennesket ikke bare er et produkt av miljøet, men kan ha innvirkning på sin egen livssituasjon. Skaalvik og Skaalvik definerer dette videre ved å si at med dette kan mennesket handle eller lære å handle med intensjoner, de kan sette seg mål, vurdere hva som skal til for å nå disse,

planlegge arbeidet eller aktiviteten, velge strategi, motivere seg for dette arbeidet, overvåke aktiviteten, vurdere resultatet og endre strategi. (Skaalvik og Skaalvik, 2012 s 29).

I følge denne teorien har vi en tendens til å velge aktiviteter og oppgaver vi har stor forutsetning for å mestre og velger bort de aktivitetene og oppgavene vi er usikre på om vi vil mestre. Lave forventninger til mestring fører til følelsen av usikkerhet, utrygghet og lav trivsel (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Forventninger til mestring kan være med på å forklare valget av programområde i videregående skole. Den forklarer hvordan eleven trives med valget sitt og hvordan store utfordringer kan virke belastende, og i siste instans føre til at man velger bort belastningen. Slik vi forstår denne teorien vil en elev som har frihet til å velge, velge seg arbeidsformer og oppgaver som han eller hun forventer å mestre, og de vil unngå arbeidsformer de føler seg usikre på. Elever med høye mestringsforventninger vil trives bedre enn elever med lave mestringsforventninger. Elever med lave mestringsforventninger, som for eksempel de elevene som ikke har kommet inn på det programområdet de ønsket, vil med dette ha lav trivsel, og belastninger i fagene vil kunne føre til at de dropper ut.

Bandura (1997) viser til fire hovedkilder til forventning om mestring: Autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner.

Autentiske mestringserfaringer er ifølge Bandura den viktigste kilden til forventning om å mestre. Har du gode erfaringer etter gjennomføring av liknende oppgaver og utfordringer vil du ta tak i disse nye med store forventninger om mestring. Har du dårlige erfaringer fra tidligere vil disse forventningene være svekket. Dette betyr ikke slik vi forstår Bandura at man skal unngå utfordringer. Dette bygger vi på at Bandura også legger til grunn at for å utvikle en robust mestringsforventning må man ha erfaringer med å overkomme hindringer eller utfordringer (Bandura, 1997). Her får vi assosiasjoner til begrepet resiliens som behandles senere i kapitlet. Vikarierende erfaringer er observasjoner av andres prestasjoner (Bandura, 1997). Signifikante andre, eller personer vi ser opp til og setter pris på, kan bli rollemodeller for hvordan vi vurderer muligheten av mestring. Vi ser at disse lykkes og måler oss opp mot dem.

Verbal overtalelse kan også forstås som oppmuntring og støtte (Bandura, 1997). Dette blir ofte brukt som motivering i læringssituasjoner, og oppfattes av elevene som at læreren har tro på det du gjør.



Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner blir lagret og kommer opp ved lignende situasjoner (Bandura, 1997). Den fysiske og psykiske følelsen av gode mestringssituasjoner blir motiverende for nye situasjoner, og tilsvarende blir negative følelser umotiverende.

Mestringsforventning er det sentrale elementet i sosial-kognitiv teori (Skaalvik og Skaalvik, 2012), og disse fire hovedkildene vil bli brukt videre i vår analyse.

Teori om mestringsforventninger og verdier (Wigfield og Eccles, 1992) kan sies å overlape den sosial-kognitive teorien, men den legger større vekt på verdier. Wigfield og Eccles forutsetter at motivasjon ikke bare er et resultat av mestringsforventning, men at det henger nøye sammen med den verdien oppgaven eller aktiviteten har for en person. Verdien en oppgave eller aktivitet har for personen som velger den, blir videre delt inn i fire aspekter: personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad. Vi vil kort redegjøre for disse aspektene. Da vi ser på også denne teorien som svært aktuell for vår analyse av funn.

Den personlige verdien er sterkt knyttet til personens selvoppfatning (Wigfield og Eccles, 1992). Aktiviteter som gjenspeiler det bilde personen har om seg selv og som fremmer verdier og idealer som denne personen setter høyt, vil få høyere verdi enn aktiviteter som ikke appellerer til dette.

Den indre verdien blir beskrevet av Wigfield og Eccles som den gleden en person har av å jobbe med spesielle oppgaver, og den interessen denne personen har for dette emnet. Begrepet indre motivasjon vil også kunne brukes om denne verdien. Dette begrepet finner vi igjen i teorien til Deci og Ryan som behandles i avsnittet om motivasjon.

Nytteverdi handler om i hvilken grad oppgaven har betydning for personens fremtidige mål (Wigfield og Eccles, 1992). En elev med mål om å bli tømrer vil se på oppgaver knyttet til det fagområdet som svært nyttig for fremtiden. Ved en yrkesretting av alle teoretiske fag vil en også oppnå en større nytteverdi for denne eleven.

Kostnad blir beskrevet som alle de negative sidene som knyttes til det å engasjere seg i en bestemt aktivitet (Wigfield og Eccles, 1992). Oppgavens verdi synker når kostnaden blir stor. Ved å velge en aktivitet velges det samtidig bort en annen, og avhengig av verdien på den aktiviteten som velges bort, jo større blir kostnaden. Angst og redsel for ikke å mestre er en kostnad som øker ved oppgaver som ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for personen som skal mestre den.

## 2.6.2 En modell for mestringens vilkår

Professor i barnpsykiatri, Hilchen Sommerschild, har laget en modell for mestringens vilkår. Modellen bygger på to hovedområder: tilhørighet og kompetanse.

Under hovedområdet tilhørighet har hun tatt med viktigheten av: Minst en nær fortrolig. Familien som forutsigbar, bekreftende og et sted du føler tilhørighet. Nettverkets betydning for sosial støtte og fellesskap i felles verdier.

Under hovedområdet kompetanse har hun tatt med viktigheten av å: kunne noe, være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet, møte og mestre motgang. Ved å få oppfylt disse vilkårene vil en føle egenverd, og man vil utvikle motstandskraft. (Sommerschild, 2010).

Modellen er laget for å vise hva som skal til for at livet skal gå godt og gi grobunn for en god opplevelse av egenverd. Den viser også hvor man kan gripe inn og styrke og supplere når det ikke fungerer så godt. Vi ser på denne modellen som et godt verktøy til å øke innsikten til pedagoger som skal drive med «menneskestudier» for å kunne tilpasse opplæring til den enkelte.

## 2.7 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et viktig moment, og et begrep som må belyses når vi studerer begreper som mestring og selvbylde.

Lis Møller trekker fram anerkjennelsesbegrepet som et grunnleggende psykologisk og eksistensielt behov hos mennesket, nemlig behovet for å bli anerkjent av andre (Møller, 2012). Elevene som kommer for å begynne på videregående skole vil se etter en anerkjennende holdning hos lærerne de møter der. Hun sier videre at en anerkjennende holdning er tett forbundet med våre grunnleggende innstillinger til andre mennesker. For at vi skal være anerkjennende overfor andre, må vi respektere deres individualitet, og vi må respektere at ethvert menneske er subjekt i sine egne opplevelser (Møller, 2012). Anerkjennelsens ingredienser er å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte den andre, sier Møller. Slik vi forstår dette er det ikke mulig å lære seg å være anerkjennende. Det handler mere om å være tilstede for menneskene rundt deg, og det handler om en væremåte mer enn en ferdighet.

Det er lett å forveksle anerkjennelse med ros. For å definere forskjellene i betydningen av disse to begrepene vil vi bruke Overland og Nordahl (2013) sin forståelse. Anerkjennelse innebærer en betingelsesløs aksept av personen, mens ros som regel er knyttet opp til en standard som er satt. Anerkjennelse er ikke knyttet opp mot forventninger om å yte eller være på en bestemt måte, mens ros er knyttet opp til en vurdering av deg som person. Ros er viktig for all læring og for følelsen av mestring, men hva skjer om den som roser ikke har en anerkjennende holdning til den som roses? «Ungdom har et sterkt behov for anerkjennelse og blir dette møtt med et positivt gjensvar, vil dette danne et godt grunnlag for tilhørighet og bygging av identitet» (Overland og Nordahl, 2013 s: 36).

## **2.8 Selvbildet**

Skaalvik og Skaalvik (1996) bruker det nært beslektede begrepet selvoppfatning for å karakterisere noe som er dekkende både for selvfølelse og selvtillit. Selvoppfatningen blir betegnet som de oppfatningene, vurderingene, forventningene og den troen og viten en person har om seg selv. De knytter selvoppfatningen til aspekter ved kompetanse og prestasjoner. Skaalvik og Skaalvik skriver at den oppfatningen en person har om seg selv, er en viktig forutsetning for hvordan denne personen tenker om seg selv, og hvordan følelsene, motivene og handlingene til denne personen er (Skaalvik og Skaalvik, 1996)

Sommerschild skriver i sin artikkel: «Mestring som styrende begrep» (Sommerschild, 2010) om selvbildet, og hva som nærer dette. Hun poengterer at det er individet sin egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbildet. Dette kan slik vi ser det bli en fallgrube eller en kilde til selvoppfyllende profetier da ens egne vurderinger ikke alltid er sammenfallende med den reelle kompetansen. Den flinke, men kritiske eleven kan slite med dårlig selvfølelse, mens den ukritiske, men kanskje ikke like flinke eleven kan være veldig godt fornøyd med seg selv. Dette er det viktig å ta med seg når man skal måle egenverd.

Våre indre bilder har ringvirkninger for vårt selvbilde, som igjen påvirker mestringsstrategiene våre, som igjen påvirker vår opplevelse av oss selv i forhold til andre. Forholdet vårt til andre vil være i et kontinuerlig samspill med vårt selvbilde (Sommerschild, 2010). For å forklare dette nærmere viser Sommerschild til en gammel pioner i dette feltet, Cooley, som innførte «the looking-glass self». Cooley mente med dette begrepet å påpeke at andre betydningsfulle

personer danner et sosialt speil, hvor den enkelte kan hente impulser til å utvikle selvbildet sitt (Cooley, gjengitt etter Sommerschild, 2010).

George Herbert Mead har utarbeidet en speilingsteori som sier at selvet dannes gjennom samhandling med andre (Mead, gjengitt etter Imsen, 2005). Vi ser og forstår oss selv ved å tolke andres reaksjoner på oss. Vi korrigerer ustanselig selvbildet vårt gjennom tilbakemeldingene vi får på oss selv. Vi speiler oss i andres tilbakemeldinger. Når vi speiler oss i andre, vurderer vi verdien av oss selv og våre handlinger ut fra andres tilbakemeldinger. Forskjellene på disse to er slik vi forstår det at Cooley har med en dimensjon om at betydningsfulle andre vil ha størst påvirkningskraft på utviklingen av selvbildet. Betydningsfulle andre vil i vår sammenheng kunne være medelever på skolen, lærere eller andre viktige identitetsbyggere.

Identitet er en kombinasjon av hvordan vi ser på oss selv, hvordan andre oppfatter oss, og hvordan de dermed speiler oss. Meads speilingsteori sier noe om hvordan vi bygger identiteten vår ved å få tilbakemeldinger fra omgivelsene. Moderne identitetsdannelse skapes i en rask flom av muligheter. Dette krever at skolen utvikler en dannelsesteori som etterspør hvordan man kan leve å lære i en slik uoversiktlig tid (Tiller, 2014). Tiller trekker frem viktigheten i å ha gode dialogpartnere i denne prosessen, som ser deg og kan guide deg igjennom dette komplekse landskapet.

## **2.9 Motivasjon**

Hvor motivert du er for en oppgave måles ikke bare i styrke, men også i type motivasjon. For å operasjonalisere motivasjonsbegrepet, vil vi bruke Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Deci og Ryan, 2000). I denne teorien skilles det mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon.

Amotivasjon blir brukt om en tilstand der personen ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt handling (Deci og Ryan, 2000). Slik vi forstår dette er amotivasjon ikke total mangel på motivasjon, men mangel på motivasjon for å utføre en spesiell oppgave eller en bestemt handling. Amotivasjon kommer ofte av at personen som det forventes en handling fra, ikke ser noen verdi av handlingen som skal utføres, eller at forventningene som personen har til mestring innenfor denne arbeidsoppgaven ikke er særlig høy. Viser her til teori om forventninger og verdier som vi behandlet i avsnittet om mestring.

Med indre motivasjon eller indre motivert adferd, menes den atferd eller aktivitet som utføres av interesse, eller for at aktiviteten gir glede og tilfredsstillelse i seg selv (Deci og Ryan, 2000). Indre motivasjon blir sett på som den ideelle formen for motivasjon, siden den virker når det ikke finnes noen former for ytre belønning eller forsterkning av aktiviteten. Gleden og trivselen ved mestring er nok for å drive aktiviteten fram. Det er ikke alle oppgaver som er slik at de virker indre motiverende for de som skal utføre dem. En oppgave som er indre motivert for en er ikke nødvendigvis motiverende på samme måte for andre. Og en person som opplever indre motivasjon for en type oppgaver trenger ikke å føle dette for andre type oppgaver. Når disse oppgavene likevel blir gjennomført, brukes det som Deci og Ryan kaller den ytre motiverte adferden. Når atferden er ytre motivert er det ikke atferden i seg selv som gir glede og tilfredsstillelse.

Deci og Ryan skiller også mellom to ulike former for ytre, motivert atferd. De skriver at ytre, motivert atferd kan utføres motvillig og uten entusiasme, eller den kan utføres frivillig, på eget initiativ og med entusiasme. Kontrollert, ytre motivasjon innebærer en form for press eller en følelse av tvang (Deci og Ryan, 2000), og aktiviteten vil da bli utført med lite entusiasme.

Autonom, ytre motivasjon er en selvbestemt handling som blir valgt framfor andre aktiviteter. Denne formen kan ligne litt på indre, styrt motivasjon, men skiller seg fra denne på grunn av at det ikke er den indre gleden ved mestring som er motivasjonene. Verdiene av å utføre oppgaven kan virke motiverende i seg selv.

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan forutsetter at indre motivasjon og velvære er avhengig av at tre grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt: Behov for å føle eller oppleve at en har autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse der man føler at man mestrer oppgaver man blir stilt ovenfor, og tilhørighet i en gruppe med gjensidig tillit og respekt.

Skaalvik og Skaalvik trekker fram viktigheten av anerkjennelse og positive sosiale relasjoner for å få tilfredsstilt disse behovene (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Motivasjon til å lære er i stor grad et resultat av positive relasjoner til dem en deler læringssituasjonen med, lærere og medelever. Å lære sammen med personer en er trygg på og liker er det mest optimale utgangspunktet (Spurkeland, 2014). John Hatties metastudie (2014) sier at motivasjonskraften i relasjonen er av avgjørende betydning for læring. Relasjonspedagogikk og relasjonskompetanse kommer vi tilbake til senere i kapittelet.

Våre informanter har lave inntakspoeng til videregående skole. Vi ønsker å studere deres mestring og motivasjon for videre skole. Vår leten etter en forståelse for disse elevenes mestring tross motgang har gjort oss oppmerksomme på begrepet «resiliens» Og vi vil i neste avsnitt operasjonalisere dette begrepet, for at vi videre kan bruke det i vår analyse.

### 2.9.1 Fra risiko til mestring

Barn og unge som mangler den grunnleggende tilhørigheten i hjemmet, og som har måttet kjempe seg til den kompetansen som er grunnleggende for å føle en grad av mestring j.fr Sommerschilds modell «Mestringens vilkår», ble tidligere kalt «Løvetannbarn». Dette på grunn av deres evne til å bryte sin vei gjennom grus og asfalt og strekke hodet mot sola og blomstre. Begrepet «Løvetannbarn» blir ikke brukt innenfor fagfeltet lenger, siden det kan forstås slik at disse barna er immune mot risiko og belastninger, og at det kun er deres individuelle egenskaper som gjør at de klarer seg (Olsen og Traavik, 2014). Alle barn er sårbare, og det som er interessant her er i hvilken grad de er sårbare, og hvilke faktorer som finnes i og rundt barnet som er med på å styrke dem.

## 2.10 Resiliens

Hva det er som gjør at disse barna mestrer tross alt, har det blitt forsket på de siste årene, og begrepet «resiliens» har blitt brukt i denne forståelsen. Michael Rutter, som er en av de fremste resiliensforskerne, definerer begrepet slik: «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, gjengitt etter Olsen og Traavik, 2014 s: 27).

Psykologiprofessor, Anne Inger Helmen Borge (2012), viser til norsk forskning på resiliens og resiliensfaktorer i boken hun er redaktør for. Det vi kan lese ut av denne forskningen er at feltene det her er forsket på, kan ligge noe i grenseland for studiet vårt. De høyrisikomiljøene som er beskrevet her er miljøer preget av større kriser enn det våre informanter har truffet på. Det er forsket på resiliens hos kreftsyke barn, fosterhjemsplasserte barn, barn med schizofreni,

hyperaktive barn (Borge, 2012). Vi velger for det å ta med begrepet for å kunne gjenkjenne tegn på resiliens og resiliensfaktorene i livshistoriene våre.

Ordet «resiliens» er en fornyelse av det engelske ordet «resilience». Oversatt til norsk betyr dette ordet «spenst» eller «elastisitet». Torgersen og Waaktaar (2012) trekker fram at begrepet egentlig er hentet fra fysikken: «En gjenstand av stål bøyes, letter man på presset, går den tilbake til utgangspunktet om stålet har en slik legering at det er resilient i forhold til det presset det utsettes for» (Torgersen og Waaktaar, 2012 s:52). Olsen og Traavik (2014) tolker det i overført betydning til «evnen til å hente seg inn». Resiliens er vitenskapelige funn om individ som fungerer godt tross påkjenninger (Borge, 2012).

Resiliens er et dynamisk begrep som er knyttet til kombinasjonen erfaring og påkjenning. Det er slik vi forstår det ikke mulig å utvikle resiliens uten å ha opplevd påkjenninger. Resiliens som utvikles hos individet gjennom slike påkjenninger eller risiko, fordrer et godt resultat.

Informantene våre kommer fra risikogruppen for frafall. De er valgt ut på bakgrunn av deres tidligere svake skoleprestasjoner. Svake skoleprestasjoner kan være forårsaket av arvelige disposisjoner i form av diagnoser eller miljømessige disposisjoner, i form av hjemmeforhold og dårlige skoleerfaringer. Det er viktig å se på arv og miljø i et samspill, når man studerer begrepet resiliens. Forhold som kan virke belastende eller som virker forsterkende på utviklingen hos frafallselevne, kan være genetisk betinget i form av arv, eller det kan være miljøbetinget, men ofte er det begge deler. PhD-forsker ved Atferdssenteret, M.Bekkhuis, skriver i sin artikkel at det kan finnes en genetisk sårbarhet som kan virke belastende og som påvirker utviklingen hos barn som opplever kriser. Denne sårbarheten kan komme til uttrykk eller ikke. Hun sier videre at det kan være forhold i miljøet som «skrur på» disse genetiske disposisjonen (Bekkhuis, 2012). Det er derfor viktig å avdekke disse miljøfaktorene som kan virke inn.

Resiliens kan være kontrollert håndtering av påkjenninger, ikke unngåelser av påkjenninger. En kontrollert håndtering gir beskyttelse, mens en mindre vellykket håndtering kan føre til økt sårbarhet (Borge, 2012). For å kunne være en god støttespiller og veileder her trengs det en relasjon mellom elev og lærer. Mange av de som klarer seg godt, har ofte en annen betydningsfull person utenom foreldrene som de kan støtte seg på (Borge, 2012).

Engasjement og samvær med andre kan være med på å utvikle resiliens hos utsatte individer (Borge, 2012). I stressede livssituasjoner som en overgang fra grunnskole til videregående skole kan være for elevene, er anerkjennelse og positive reaksjoner fra andre veldig viktig, fordi det forsterker og beskytter de grunnleggende indre prosesser i elevenes tilpasning.

Utvikling av resiliens tar tid, og det kan utvikles seinere i livsløpet enn når påkjenningen inntraff (Borge, 2012). Vendepunkt og miljøskifte kan åpne opp for nye muligheter. En ny skole, nye medelever og nye lærere er et godt utgangspunkt for å utvikle resiliens.

Denne muligheten et slikt miljøskifte gir kan endre den oppfatningen eleven har om seg selv. Selvbildet kan bli styrket ved at nye erfaringer kan føre til god fungering og mestring til tross for tidligere erfaringer og dårlige forventninger.

Begrepet mestring har vært brukt for å beskrive og forstå resiliens, men vi finner at mestring er nærmere knyttet til læring og brukes mere om å ha kunnskaper eller ferdigheter på faglige eller sosiale områder. Begrepet mestring brukes også i betydningen «livsmestring», noe som kan være relevant for forståelsen av resiliens, men vi kan ikke finne noe om risikofaktorer når vi studerer begrepet mestring og det er jo en forutsetning for resiliens.

Vi vil oppsummere forståelsen av begrepet resiliens som relativ, opparbeidet og tilegnet motstand mot miljørelaterte påkjenninger, eller evnen til å komme seg etter eller igjennom vanskelige perioder. Kontrollert håndtering eller mestring er en aktiv del av prosessen, og individuelle og sosiale forhold spiller sterkt inn. Samfunnsforhold og kultur har stor innvirkning på resiliens hos risikoindivider. Hva som kalles lykke og vellykkethet endres over tid og påvirkes av de miljøene du ferdes i. I Norge må vi ha utdanning for å lykkes, men grad av utdanning som kreves er forskjellig i forskjellige kulturer. Skolen har en viktig rolle i utvikling av resiliens hos unge samfunnsborgere og framtidige yrkesutøvere. Skolen må jobbe for å styrke prosessene som fremmer resiliens og samtidig jobbe for å redusere risikoen rundt disse elevene.

### 2.10.1 Resiliensfaktorer eller beskyttelsesfaktorer

Fra avsnittet over vet vi nå noe om resiliens, og hva som skal til for å utvikle resiliens. Men for at skolene skal kunne jobbe med å styrke prosessene som fremmer resiliens, må de være klar



over de viktigste resiliensfaktorene. Resiliensfaktorer eller beskyttelsesfaktorer er de faktorene i personen selv eller i personens omgivelser som bestyrker individets utvikling av resiliens. Mye av resilienstenkningen bygger på Antonovskys (1987) teori om «opplevelse av mening og sammenheng» som vi presenterte tidligere i kapittelet. Med hjelp i denne teorien kan utsatte barn og voksne som opplever kriser, få gjenopprettet sin opplevelse av mening og sammenheng i livet. Antonovsky legger til grunn tre faktorer som bidrar her: Personen må ha en forståelse av sin egen situasjon, han må ha tro på at han kan finne løsninger, og han må finne god mening i å forsøke det (Olsen og Traavik, 2014).

Michael Rutter blir sitert i Sommerschild sin artikkel: «Mestring som styrende begrep» der han understreker at vi vet «next to nothing» om hvilke prosesser i individets omgivelser som fremmer effektive strategier. Han fremhever to viktige rammebetingelser for utvikling av resiliens: trygge, stabile og emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer om å kunne noe (Rutter, gjengitt etter Sommerschild, 2010). Thuen og Aarø (2001) viser til tre viktige resiliensfaktorer som peker seg ut: personlige egenskaper, trygg tilknytning til minst en voksen person og sosial støtte fra omgivelsene (Thuen og Aarø, 2001).

Ser en nærmere på disse vil en se at de to siste faktorene som Thuen og Aarø trekker fram får begge plass i Rutter sine to faktorer. Sosial støtte fra omgivelsene og trygg tilknytning til minst en voksen person, kan få plass i faktoren trygge, stabile og emosjonelle tilknytninger. Den største forskjellen på disse kategoriseringene er at Rutter legger vekt på egne erfaringer om å kunne noe, mens Thuen og Aarø skriver om personlige egenskaper. Personlige egenskaper kan slik vi forstår det være medfødte, mens egne erfaringer blir til gjennom mestring og forventninger om mestring jfr Banduras Sosial-kognitiv teori (Bandura, 2012).

Vi vil derfor i det videre arbeidet med resiliensbegrepet bruke fire resiliensfaktorer: Sosial støtte fra omgivelsene, trygg tilknytning til minst en voksenperson, egne erfaringer om å kunne noe og personlige egenskaper.

Som en avslutning vil vi bruke A.I.H. Borge sin lille advarsel for misforståelser og misbruk av dette til dels nye og populære begrepet. Resiliens og mestring kom inn i den psykologiske tenkningen i 1990-årene, før det var det vanlig å snakke om problemer (Borge, 2012). Resiliens erstatter ikke patologi. Vi må forstå patologi for å forstå resiliens av den grunn at resiliens handler om de som ikke utvikler patologi. Borge advarer mot overdreven tro på mestring, resiliens og kompetanse. Hun mener at dette kan bli uheldig siden det ikke er alle som opplever

problemer og utvikler resiliens. Disse personene må få hjelp og terapi. Denne hjelpen kan bli bedre ved at hjelperen forstår prosessene som fremmer resiliens, og derfor må vi utforske årsaker til god fungering under risiko. Hjelpere i og utenfor skolen må kunne noe om dette.

Viktigheten av trygge, stabile, emosjonelle tilknytninger og sosial støtte fra omgivelsene, viser hvor sentralt det for disse elevene er med gode relasjoner i skolen, både til lærere og medelever. Vi mener ikke å tone ned viktigheten av en støttende relasjon til minst en i familien, men for ungdommene i vår undersøkelse vil nok viktigheten av å være en del av et godt og støttende jevnaldersmiljø i skolen, en lærer du har gode relasjoner til og med forventninger til mestring være avgjørende.

Når vi har studert begrepene mestring, motivasjon og resiliens kommer vi hele tiden tilbake til hvor viktig det er for disse risikoutsatte elevene med noen tydelige støttespillere. I avsnittet om mestring viste vi til Sommerschildts modell «Mestringens vilkår», der tilhørighet til minst en nær fortrolig ble trukket fram som en grunnleggende ressurs i livsløpet. Det er dessverre slik at mange barn og unge mangler denne ene nære i familien sin, men av teoriene ovenfor kan vi forstå det slik at den ene nære ikke nødvendigvis må finnes i den nære familie.

Den teorien vi anvender, og de begrepene som vi nå operasjonaliserer fra det institusjonelle og individuelle perspektivet, er for å synliggjøre og vise hvordan disse kan komme til uttrykk i vårt empiriske forskningsmateriale. Teoriene og begrepene vil være med å kaste lys over problemstillingen vår.

## **3.0 METODISK TILNÆRMING**

I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvilke metodiske og vitenskapsteoretisk forankringer vi har valgt i prosjektet vårt og konsekvensene av valgene. Vår problemstilling er: Hva er det som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre? Vårt mål med prosjektet var å produsere kunnskap om elevenes erfaringer med, og oppfatninger av hva skolen gjør for å tilpasse opplæringen slik at de fullfører. Vi vil presentere verktøyene som ble valgt i datainnsamlingen, og hvordan prosessen har vært fra start til slutt. En redegjørelse av forskningstilnærmingen og troverdigheten i analysen av livshistoriene som er vårt empiriske data er med. Vi vil også si noe om de etiske betraktninger som har vært lagt til grunn i forskningsprosessen. Denne kunnskapen har vi framskaffet ved hjelp av fire gutter som har vært elever ved en videregående skole som informanter.

### **3.1 Metode**

Metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Metoden beskriver hvordan en kan sette data sammen, analysere den, fortolke disse resultatene og den informasjonen som kommer fram (Halvorsen, 2008). Målet er at metoden kan gi oss ny innsikt og forståelse av skolen, og samfunnet og prosessene som utspeiler seg der.

Brekke (2006) skriver at et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med til fellesskapets metoder. I oppstartsfasen av forskningsprosjektet vårt diskuterte vi grundig hvilken metode som egnet seg for vårt prosjekt. For å finne svar på det vi skulle forske på var metoden vesentlig for informasjonsinnhenting. Vi valgte en kvalitativ metode for studiet vårt som egnet med tanke på å kunne svare på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Vi ønsket å ta elevens perspektiv gjennom deres egne opplevelser og oppfatninger.

### **3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver**

Vitenskap innen humaniora handler om tolkning og det å forstå. En skal forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten. Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten som

mennesket opplever. Men virkeligheten er konstruert av mange ulike gjenstander som mennesker, erfaringer, samhandlinger og fortolkninger (Thagaard, 2009). Vår vitenskapsteoretiske forankring og konsekvensene av den, blir viktig for vårt forskningsprosjekt, når vi skal trekke trådene til teoretiske perspektiver, oppfatninger og metodiske tilnærmelser.

### 3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofi, som mente at forskeren skulle oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom studier av erfaringer som blir reflektert (Postholm, 2010). Fenomenologien har som formål å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. Meningen menneskene legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Vår interesse var å forstå de sosiale fenomener fra våre informanternes perspektiv, ut fra deres forståelse av virkeligheten, et såkalt innenfraperspektiv. Individet står i fokus, og det handler om å gripe enkeltmenneskets opplevelser samt prøve å få tak i flere enkeltindividers opplevelse av det samme fenomenet (Postholm, 2010).

*I livsverdenfenomenologi* analyseres erfaringens tematiske aspekter og strukturer. Tema er her sentralt, og er den levde erfaringens struktur (Brekke, 2006). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker mot å forstå sosiale og kulturelle fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Med en slik tilnærming ønsker vi å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den egentlige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2012:33). Fokuset i vårt prosjekt har vært å få fram den subjektive opplevelsen og forståelsen av hva det er som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre videregående skole.

Intervju er en fenomenologisk studie som har fokus mot opplevde erfaringer. Intervju er en metode som blir brukt i fenomenologiske studier, der forskeren retter fokuset mot opplevde erfaringer (Postholm, 2010). Vi ønsket å få forståelse av elevenes erfaringer i forhold til omgivelsene. Vi så på dette gjennom rammen av en sosial og kulturell kontekst som er fenomenologiens utgangspunkt. Vi studerte fenomenene mestring, anerkjennelse, motivasjon, selvbilde, resiliens, danning, metodikk, tilpasset opplæring og relasjonskompetansen i lys av fire informanternes personlige forståelse. Målet vårt var å gjenskape informantenes virkelighet, og det ved å innta et innenfraperspektiv der informantenes subjektive erfaringer og opplevelser

ble vektlagt. For å forstå livshistoriene måtte vi som forskere tillate oss å se etter noe annet enn det historiene og teksten umiddelbart uttrykte. Ved å lese livshistoriene empatisk, kunne teksten også leses som symptom på noe bakenforliggende, og vi ønsket i vår forskning å forstå hva som hadde vært medvirkende til at informantene hadde lyktes. Fenomenologiens ideal er å lytte til historiene på en fordomsfri måte, så vi lot informantene fritt beskrive sine erfaringer fra skolen uten å forstyrre dem når de snakket. Vi har tatt høyde for at vi ikke har fått objektive svar på spørsmålene vi har stilt, fordi elevene kan være påvirket av den aktuelle konteksten og kan ha svart det de tror ble forventet av dem.

Masteroppgavens tema er gjennomføring og tilpasset opplæring. Dette er to store og aktuelle pågående diskurser. Det er derfor nødvendig å foreta visse avgrensninger på bakgrunn av de rammene en slik oppgave gir. Relevans for problemstillingen ligger også til grunn for valgene vi har tatt for avgrensninger. Ved å intervjuere lærere, rektor og miljøarbeidere ville vi kunne få fram andre og ulik forståelse av fenomenet, men dette ville blitt for omfattende i en masteroppgave.

«Fenomenologien er en viktig tilnærming i kvalitative studier fordi den åpner for der den opplevde erfaring og dagligspråket står i sentrum» (Fossland og Thorsen, 2010, s. 191). Vårt mål var å gjenskape fire informanternes virkelighet med å fokusere på deres opplevelser.

### 3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en fortolkningslære som legger til grunn at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at du ikke kan forstå delene eller fenomenene uten at du har en forståelse for helheten som delene hører til. Det sentrale spørsmålet blir hvordan vi som forskere reflekterer best og er bevisst vår egen forforståelse. Flere forskere stiller seg kritisk til forskerens forforståelse. Ricoeur (Baumann, 2009) og Habermas (Simms, 2015) er to som representerte en slik holdning til hermeneutisk tilnærming. De stilte seg kritiske til forforståelsen, og forskerens evne til å justere seg og forandre oppfatning underveis.

Et viktig moment i hermeneutikken er at kunnskap bare er forståelig i den sammenhengen, og eller i den konteksten den befinner seg i (Thagaard, 2009). Vår forståelse er ofte betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. En kontekst som ytre sett omfatter de samme forholdene kan tolkes forskjellig av ulike individer. Hva vi la i utsagnene som kom fra

informanten hadde stor betydning for forståelsen vår. Stemning, pauser og adferd som forandret seg ut fra hva som ble snakket om under intervjuene, ble notert ned i transkriberingen og var med som bakgrunnstepp i tolkningen av funn. Den hermeneutiske sirkelen danner kjernen, og analysen foregår gjennom hele forskningsprosessen i en interaksjon mellom teori, metode, empirisk data og vår forforståelse. Alvesson og Skjöldberg (1994), beskriver den hermeneutiske prosessen slik:

«(.....) en opprepaad prosess av pendling eller alternering mellom (empiriladad) teori och (teoriladad) empiri. Det innebær en hermeneutisk process under vilken man så småningom åter sig inn i empirin med hjälp av teoretiska för-förestälningar, alt under det at man också utvecklar teorin».

Forskeren bringer ofte med seg sine erfaringer inn i forståelsen og bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forstås innenfor. Vektlegging av forskerens forforståelse er å være bevisst de meninger, oppfatninger og tanker forskeren har av det fenomenet som studeres. En må være klar over innvirkningen dette har på fortolkningen av informantenes uttalelser i forskningsprosessen. En av oss foretok all forberedelse med intervju, gjennomføring av intervju, transkribering og tolkning. Denne forskeren har dermed fått med seg stemningen under intervjuene og kan tolke transkriberingen på en måte. Den andre forskeren leste transkriberingen og fikk dermed en annen innfallsvinkel til empirisk materiale, fordi stemningen under intervjuene vanskelig lar seg transkribere til tekst. Denne metoden ble valgt, fordi det kunne gi rom for teoretiserende perspektiv og tolkninger til empirien.

En systematisk bruk av hermeneutisk fortolkning slik at vi fikk tak i informantenes mening i en gitt sosial interaksjon, kan også betraktes som en tekstanalyse (Postholm, 2010). Sett i et slik lys var det viktig at diskusjonene underveis i gjennomgangen av empirien var god og grundig for forståelsen og tolkningen av historiene. Vårt kjennskap til den videregående skole kan ha påvirket vår analyse av materialet ved at vi har brukt vår forståelse på en slik måte at historiene kan ha blitt annerledes framstilt enn det informanten mente. Intervjuene med våre informanter ble omformet til skriftlig materiale og kunne dermed oppfattes som en tekst. I denne prosessen ble vår forståelse av livshistoriene skapt gjennom prosessen vi hadde med intervju, transkribering og til slutt en tekst og en livshistorie. Gjennom bedre kjennskap til de ulike fasene i informantenes liv over en periode, fikk vi skrevet livshistoriene og fant en helhet og bedre forståelse i historiene. Vi leste opp livshistoriene for informantene for å kunne kontrollere at det vi hadde skrevet ble akseptert av dem. En av informantene ble rørt da han fikk sin historie

opplest. Alle fire viste tydelig stolthet til historiene de fikk lest. Vi hadde diskusjon om historienes detaljer var riktige eller ikke. Opplesingen er dermed med å gi oss bedre kjennskap til informantene og deres historier. Slik utviklet vi spiralen i interaksjonen mellom teksten som helhet og de ulike dataene, og mening ble skapt. Vår fortolkning av ord, handling eller utsagnenes symbolske betydning foregår i en dobbelhermeneutisk prosess, hvor forskeren tolker en virkelighet som allerede er fortolket av informantene som deltar i den samme virkelighet (Thagaard, 2009).

Begrepet horisont er en metafor for hvordan vi oppfatter verden. Den ligger i grenselandet mellom hva vi ser, og det vi ikke ser og oppfatter. Horisonten er alt vi har med oss av opplevelser, fortellinger og forventninger om nye fortellinger på bakgrunn av de gamle (Fugleseth, 2006). Vårt prosjekts informanter var preget av en annen forståelseshorisont enn vi som forskere. Det ble nødvendig å forsøke å få forståelseshorisontene til og møtes, mellom informantene og oss og mellom oss som forskere. Vi måtte få en forståelse innenfor vår egen horisont, mens vi samtidig var klar over forskjellene mellom dem. Vår mening og fortolkning gjennom historiene ble utviklet gjennom dialogen til oss som forskere, og materialet vi hadde gjennom livshistoriene og vår kunnskap til skolen. Vi utfordret oss til å være åpne og undrende til å se andre horisonter gjennom skoleverden og informantenes øyne.

### 3.2.3 Forforståelse

Vi er begge utdannet allmennlærere som har jobbet i grunnskolen. De siste tre årene som spesialpedagoger i den videregående skole. Vår forståelse dannes ut fra tidligere kunnskap, utdanning og erfaringer. Dette var et moment som var viktig å være oppmerksom på da det kunne påvirke vår forforståelse av kontekst og tolking av kontekst slik som Brekke (2006) skriver om. Kvale & Brinkmann (2012) mener at forskere kan sees på som et forskningsinstrument som stadig må finjusteres og bevisstgjøres sin oppgave. Det var derfor viktig at vi i tolkingen av informantenes fortellinger diskuterte det dilemmaet, og at vi fikk kjennskap til informasjon vi kunne gjenkjenne.

Jens-Ivar Nergård skriver i sin artikkel Feltarbeidet som kulturmøte (2001): «Feltarbeiderens nære fortrolighet med sitt eget samfunn forstyrrer til å begynne med muligheten til å forstå det særegne ved feltet» (Nergård, 2001, s. 159).

Sett i et slikt lys var det viktig å få nok informasjon under intervjuene slik at livshistoriene ble slik informantene hadde ment at de skulle bli. Innledningsvis tok vi våre egne erfaringer fra skolen og arbeidsliv og prøvde å forstå sammenhenger ut fra dette. Vi skapte våre egne bilder av informasjonen vi trodde vi så, fordi vi brukte våre erfaringer til å lese og prøve og forstå helheten. «Målet er å se feltets fremmedhet som et kompleks av dets egenart og feltarbeiderens egen erfaring» (Nergård, 2001, s. 160). På den ene siden måtte vi være observante på våre egne erfaringer som lærere og spesialpedagoger, da det kunne være fare for at vi ville påvirke det vi skulle prøve å forstå. På den andre siden måtte vi kunne bruke vår kjennskap for bedre å kunne skjønne informasjonen. For å sikre at livshistoriene til informantene var riktig skrevet, leste vi historiene opp for hver enkelt. Vi informerte om at vi gjorde dette fordi de måtte godkjenne historiene, slik at vi sikret oss at vi ikke på noe tidspunkt hadde tolket feil.

To forskere som skal forske på samme felt, kunne vært utfordrende om ikke arbeidsfordelingen var nøye planlagt. For å unngå at rådata skulle påvirkes av oss som forskere, så vi det som viktig å diskutere dette godt. Ved å fordele oppgavene slik at en lagde spørsmålene, og den andre intervjuet informantene mente vi at historiene ble mindre påvirket. Vi ønsket å bearbeide rådata bedre med det at vi som to forskere med ulik erfaring fra våre felt kunne utfylle dataene for hverandre.

Ubevisste påvirkninger av fokuset vårt i forberedelses- og intervjuprosessen og gjennom tolkning av data, kan ha hatt direkte innvirkning på materialet vårt. Vår tilnærming til oppgaven har vært mye diskutert, fordi vi ikke ville at vårt kjennskap til feltet skulle påvirke vår forskning. Vi trengte ikke sette oss inn de ytre rammene som skolen representerer i informantenes verden, men våre tolkninger ville naturligvis være preget av vårt kjennskap. Det kan vær en fare for at vår forforståelse kan ha blokkert for å kunne se nyanser i datamaterialet (Thagaard, 2009). Når informantene snakket om kjente opplevelser fra skolen kan vår erfaringer ha vært med på å tolke ut fra vårt ståsted, ikke ut fra informantenes forståelse av historiene. Vi så at vårt kjennskap også kunne være et stort pluss for forskningen, fordi vi har godt kjennskap til ulike strukturer i den videregående skolen. Vi hentet vår empiriske informasjon fra elever fra en videregående skole, og vi vil derfor ikke kunne sammenligne ulike skoler.

#### 3.2.4 Induktiv tilnærming

Det er to tilnærminger til virkeligheten, det er en induktiv og en deduktiv vei. Den induktive forståelsen er en åpen, undrende og kvalitativ forståelse som går ut på at forskningen går fra



empiri til teori, fra det spesielle til det generelle. Den deduktive forståelsen på å angripe en forskningsoppgave på går fra teori til empiri, fra det generelle til det spesielle (Halvorsen, 2008).

Gjennom en induktiv tilnærming tok studiet sikte på å gi dypere innblikk i informantenes ulike meninger, motiver og holdninger til hva de mente fungerte eller ikke fungerte i skolen. På denne måten kunne de bidra til dette temaet gjennom sine livshistorier. Gjennom induktiv tilnærming forsøkte vi å finne forståelsen for handlingene mellom informantene, og de mennesker som de samhandlet med i skolen. Dette kunne bety en subjektiv tilnærming til feltarbeidet og individene i undersøkelsen.

En induktiv tilnærming til empirisk materiale kan utfordres i tolkningen ved at informantene kommuniserte ting som ikke passet med vår teori. Alvesson og Skjöldberg (1994) beskriver analysen som en abduktiv prosess som innebærer at tolkningen veksler mellom mer induktiv (fra empiri til teori) og deduktive (fra teori til empiri) faser. Vi trodde vi kom til å finne amotiverte elever i vår forskning, fordi vårt kjennskap til skolen og teori hadde gjort oss forutinntatte. Gjennom induktiv tilnærming til forskningen så vi at dette ikke stemte, og prosessen gjennom dialogen mellom forsker, tekst og teori ga oss en ny forståelse. Tolkning og analyse kan ses som to deler av samme prosess, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene mening (Thagaard, 2009).

### **3.3 Design**

Valg av design har betydning for hvilke data som skal innhentes, og hvordan de skal innhentes ved forskning på et fenomen. Forskningsdesign defineres som en plan over hvordan vi ønsker å arbeide for å få svar på forskerspørsmålene. En oversikt for å vise hvilke metoder som er hensiktsmessige å arbeide etter i forhold til relevant empirisk forskning. Metodologi er spesifikke metoder og framgangsmåter for hvordan problemstillingen blir belyst.

Startfasen for vår forskning var preget av at vi hadde et tema vi ville forske på. Frafallsproblematikken var omfattende, og vi ønsket å belyse dette ytterligere. Tidligere forskning som vi har vist til tidligere i oppgaven, ga informasjon om de elevene som ikke klarte å fullføre. Når vi i starten på forskningen leste teori og dokumenter som omhandlet temaet, ble vi nysgjerrige på hvorfor noen elever med store utfordringer hadde lyktes. Valg av design og metode var derfor viktig for på best mulig måte kunne belyse dette fenomenet. Vi ønsket å

skreddersy intervjusituasjonene som vi anvendte, på en slik måte at informasjonen ga så presise svar som mulig. For å kunne foreta en empirisk undersøkelse av problemstillingen, er kvalitativ forskningsmetode benyttet. Vi var ute etter gjennom livshistoriene til informantene, å få deres historie og betraktninger av temaet på en grundig måte. Vårt studie har en fenomenologisk tilnærming, og vi prøver å få fram informantenes opplevelser gjennom livshistorier som empiri. Vi valgte å oppsøke en videregående skole i fylket som hadde hatt gode tall for gjennomføring de siste årene. Vi ønsket gjennom å studere livshistoriene, få en forståelse på hvorfor noen elever i risikogruppen gjennomførte og intervjuet derfor fire gutter som hadde vært elev på yrkesfaglig yrkesretning.

### 3.3.1 Utvalg av informanter

I kvalitativ forskning er et hensiktsmessig utvalg viktig for å få belyst problemstillingen samt for å få svar på det man ønsker. Kravet er at informantene i en slik undersøkelse har erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010). Utvalget vårt består av elever i videregående opplæring som hadde lave inntakspoeng. Elever med få eller ingen karakterer fra grunnskolen. Av tidsmessige og praktiske årsaker og i forhold til studiets omfang, valgte vi elever som hadde gått på en videregående skole med gode gjennomføringsresultater å vise til. Utvalget bør være slik at det blir tilstrekkelig mange personer til at man avdekker de viktigste poengene, men må være i forhold til størrelsen på studiet (Thagaard, 2009).

Fem kriterier ble lagt til grunn for utvalgene som ble gjort: Vi valgte å kun intervju gutter. Elevene måtte komme fra denne spesielle videregående skolen. Informantene måtte ha lavt inntakspoeng fra grunnskolen. Elevene skulle komme fra flere yrkesutdanninger. Maksimum fem informanter.

Ved bruk av livshistorieintervju som metode måtte det gjøres noen vurderinger om hvem og hvor mange utvalget ville bestå av. Antall informanter er avhengig av hva man skal undersøke, og hvor mye tid som er satt av til prosjektet. Ofte ligger antallet på mellom fem og tjuefem personer (Kvale og Brinkmann, 2012). Datainformasjonen i denne oppgaven baseres på informasjon fra fire informanter. I vår oppgave er mye bestemt av praktiske omstendigheter der et moment er hvor stor oppgave vi skulle skrive. Dette er ikke et stort forskningsprosjekt, men en masteroppgave der vi ikke har ubegrensede ressurser til arbeidstimer, forskningsassistenter

og analyseredskaper og størrelsen ble deretter. Våre valg i antall informanter ble derfor i henhold til masteroppgavens størrelse.

Rekruttering av intervjupersoner skjer ut fra det som er formålstjenlig og effektivt ut fra problemstillingen (Fossland og Thorsen, 2010). For å finne informantene våre kontaktet vi rektor ved den aktuelle videregående skolen og la fram vår problemstilling og forskerspørsmål. Vi ønsket tidligere elever fra denne skolen. Han godkjente vårt prosjekt og henviste oss til avdelingslederne på yrkesfag. Vi fikk til et møte med disse og la fram hva vi ville undersøke. Gjennom avdelingslederne fikk vi tilgang til våre informanter. Avdelingsleder foretok første kontakt med informantene og formidlet kontakten til oss. Kontakten ble opprettet ved bruk av mobiltelefon da de ikke var aktive brukere av e-post. På denne måten fikk vi etablert første kontakt og avtalt tidspunkt for intervju. Det var mest hensiktsmessig for informantene at vi møttes på deres arbeidssted.

I ettertid ser vi at vi kunne startet arbeidet med å få kontakt med informantene tidligere. Det hadde ledet oss lettere på riktig vei mot målet. På en annen side har det vært en lærerik prosess å bruke denne tiden til bakgrunnsstoff for temaet, slik at vi var bedre forberedt når vi skulle ut i feltet. Alle informantene fylte kriteriene for å delta i undersøkelsen. De var alle tidligere elever fra skolen som var utvalgt, hadde få eller ingen karakterer fra videregående skole og gikk på forskjellige yrkesutdanningsprogram. Deres bosted i oppveksten har vært ulik ved størrelse på bygd og by. Å gjøre utvalg med personer med ulikt sosialt ståsted er et vanlig utgangspunkt i livshistoriestudier (Fossland og Thorsen, 2010).

### **3.4 Kvalitativ tilnærming**

I kvalitative livsløpsstudier basert på livshistorier er man ute etter forståelse av fenomener, samfunnstrekk, grupper og tar utgangspunkt i folks egne framstillinger og fortellinger. Man er interessert i de fortolkede, innvendige sammenhengene i livsløpet slik mennesker gir dem mening og kobler dem sammen (Fossland og Thorsen, 2010).

I dette studiet ønsket vi gjennom livshistoriene å belyse informantenes opplevelser og erfaringer som førte til at de gjennomførte videregående skole, selv om de var i risikogruppen for frafall. Den kvalitative metoden skal ha mindre fokus på årsakssammenhenger og mer på hvordan

informantene oppfattet sin verden, og hvilke relasjoner ved deres tid i skolen som hadde betydning for dem.

Kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker hvorfor det skjer. I vår kvalitative forskning undersøkte vi ikke utbredelsen av noe, men vi forsøkte å avdekke noen mønstre i de tidligere elevenes forståelse og praksis. I kvalitativ forskning snakker man om at man må ha tilstrekkelig mange personer for å kunne avdekke de viktigste poengene for forskningen. Vi intervjuet fire elever for å få en forståelse vi ikke kunne få gjennom observasjoner, fordi det ikke lar seg gjøre å observere følelse, tanker og opplevelser. Livshistorier kan være en kilde til forståelse av ulike fenomener som er med på å gi innsikt i enkeltpersoners og gruppers liv. Det kvalitative forskningsintervjuet er en fenomenologisk metode hvor man har en unik mulighet til å få informasjon fra informantens egen livsverden (Kvale og Brinkmann, 2012). Vi valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse basert på innhenting av empirisk data gjennom halvstruktureerte intervjuer. Ståstedet vårt ble da et epistemologisk og positivistisk ståsted innenfor det konstruktivistiske paradigmet, som betyr at kunnskap konstrueres i en dialogisk prosess mellom forsker og informant (Postholm, 2010). Ved å ha tema som hadde til hensikt å få fram informantenes refleksjoner på hvordan deres skolehverdag hadde vært uten å påvirke svarene, ønsket vi gjennom samtalen å få en god dialog rundt temaene.

Målsettingen var å beskrive kompleksiteten av fenomenet gjennomføring, knyttet til problemstillingen vår gjennom å bære fram informantenes perspektiv i deres historie og opplevelser gjennom en periode i deres liv. Forskernes erfaringsbakgrunn kan påvirkes av egne oppfatninger, og dette er spesielt sårbart innen den kvalitative forskningen kontra den kvantitative. Utgangspunktet for samtalene var at informantene skulle ha en fortellende rolle, og forskeren gjennom å vise interesse for informanten skulle være lyttende. Ved å være observant på maktforholdet mellom forsker og informant gjorde vi prøveintervjuer for å prøve å balansere dette ved at vi hadde møttes tidligere. I intervjusituasjonen var det viktig å ha god tid slik at informantene ikke ble stresset og følte at de måtte svare raskt. Kvale (2001), sier at kvalitativ forskning er en type forskning som har fått varierende kritikk til troverdigheten, om objektiviteten er god, og om forskningsresultatet kan være et resultat av ledende spørsmål. Andre snakker om at kvalitativ forskning ikke er vitenskapelig, men er et resultat av folks sunne fornuft.

Metoden kan gi oss en annen innsikt i livet til informantene enn en forskning med store kvantitative data.

### **3.5 Livshistorieforskning**

«Livshistorier er beretninger – narrativer – i en spesiell versjon» (Tierney, 2000, Cole og Knowles, 2001, gjengitt etter Fosslund og Thorsen, 2010). Livshistoriene omhandler et omfattende tema der informantene selv velger hvordan de vil framstille sin historie.

Den engelske skoleforskeren, Ivor Goodson, er sentral når det gjelder livshistorie i pedagogisk forskning. Livshistorieforskning inngår i en postmoderne trend med utgangspunkt i selvets fortelling i den forstand at selvfortelling også inngår som identitetsskaping (Giddens, 1991. Goodson, 2000). For å få et innblikk i den relasjonelle dimensjonen i klasserommet, kan livshistorier fra elevene selv være et godt bidrag. Livshistoriens styrke er at det gir oss kunnskap om hva som betyr noe for informantene, lærerne og elevene i klasserommet (Stølen, 2013). Livshistoriefortellingene gir oss en forståelse av mestring, anerkjennelse, motivasjon, selvbilde, resiliens, danning, metodikk, tilpasset opplæring og relasjonskompetanse gjennom intervju som metode. Livshistoriene i dette studiet skulle brukes til å belyse og diskutere tematikken gjennom de enkelte informantenes bidrag. Hva var det informantene så på som hadde motivert dem til å stå løpet ut i skolen? Fosslund og Thorsen (2010), snakker om å søke «på langs» ved at man gjennom forskningen får en god forståelse av livshistoriene gjennom å både høre å lese godt, for å kunne oppdage de innvendige sammenhengene i hver enkelt historie. Gjennom historiene kunne vi få informasjon om hvordan det er å være elev og ungdom. Dette ga oss innsikt i sosiale og kulturelle forhold i skolen selv om de hadde et individuelt utgangspunkt.

I medisins verden er livshistorier et viktig bidrag for å forstå hvordan helse og belastende hendelser kan påvirke en persons verden (Fosslund og Thorsen, 2010). Et menneskes verden har en kompleksitet der det er viktig å undersøke alle sider, når man vil finne ut av et fenomen. Livshistoriene kan gi oss et bredere grunnlag for å forstå fenomenet frafall og gjennomføring fra flere sider.

En livshistorie kan også være et produkt av at en forsker får en person til å fortelle en historie ut fra noen spørsmål og under gitte rammer. Marianne Horsdal (2011), sier at noen interesserer seg for livshistorier, fordi de formidler en erfaringsbasert viten, som ellers ville kunne gå tapt i

et samfunn under raske endringer. I vår jobb i skolen så vi elever som omgivelsene ikke hadde stor tro på i skolesammenheng, men noen gjennomførte til tross for de utfordringer de hadde. Vi ønsket å vite mere om hva det var som gjorde at de mestret dette. Skoler kan ha tradisjoner om å møte elevene med lav inntakspoeng på ulik måte. Noen skoler tar elevene ut i grupper og tilrettelegger her, mens andre skoler tilrettelegger for alle elevene inne i klassen. Vi ønsket å undersøke hvordan informantene opplevde at skolen hadde møtt dem og taklet tilpasset opplæring med disse elevene med lavt inntakspoeng gjennom deres fortellinger.

Et viktig krav til empirien var at vi samlet informantenes beretninger om livsløp i nåtid og fortid. Tidsperspektivet vårt var hele grunn- og videregående skole, men det kom også i historiene fram informasjon om informantenes liv før grunnskolen. Dette ga oss muligheten til å studere informantenes fortellinger og endringsprosesser over tid, noe som vi anså som relevant for vår forskning.

En biografisk tilnærming ville kunne gi oss muligheten til å få fram individuelle stemmer fra klasserommet, slik at vi bedre kunne få en forståelse av de samfunnsforhold som utdanningen er en del av (Stølen, 2013). Biografiske metoder kan være utfordrende å balansere riktig. En biografi er et resultatvalg, og vektlegginger man gjør ut fra kildematerialet. Vi ville ha innsyn i hvordan informantene i nåtid vurderte sitt forhold til skole og utdanning, og hvordan de så tilbake på sin skolegang. En biografi er per definisjon en skriftlig framstilling av en persons livshistorie, skrevet av en annen enn den biograferte (Willumsen, 2006).

Livshistorier kan betegnes som en konstruksjon gitt under en bestemt situasjon. Fossland og Thorsen (2010) sier at livshistorier alltid er konstruksjoner, fordi den er preget av relasjonen mellom forsker, intervjuperson og intervjusituasjon. I vår undersøkelse er vi to personer som skriver oppgaven, og det gir oss muligheten til å få to betydninger av begrepet livshistorier. Dette fordi fordelingen av arbeidsoppgavene ga oss denne muligheten.

I tradisjonen som vektlegger livshistorier som tekst, er det ikke livsløpet, men måten personer forteller om sine liv på som har betydning (Fossland og Thorsen, 2010). Teksten i seg selv kan ha fått betydning, og i vår forskning har en av oss bare lest teksten, ikke intervjuet og dermed tolket teksten som tekst. Her kan forskerens tilnærming til betydningen og tolkningen av teksten, bli vektlagt med fortellerform og språklig stil og mindre til informantenes livssituasjon og reaksjoner under intervjuet. En annen hovedtendens i livshistorier er at man betrakter historiene som inntak til beskrivelser av hvordan livet er og har vært for informantene (Fossland og Thorsen, 2010). Ved å tilnærme oss informantene i etnografisk betydning der vi så på deres

levesett sett i lys av at de kom fra forholdsvis små samfunn der de både bodde og gikk på skole. Vi ønsket å få en bedre forståelse av historiene. Man kan også legge hovedvekten på individets identitets-/ selvkonstruksjoner og belyse hvordan disse har endret seg over tid i samspill med samfunnet og skolen de har vært et medlem av (Fossland og Thorsen, 2010).

### 3.5.1 Narrativ tilnærming

Narrative perspektiver og reflekterende prosesser er i utgangspunktet utviklet innenfor familierapi, men kan også brukes i pedagogikk. Cole og Knowles (2001) sier at både livshistorieforskning og narrative metoder har individuelle fortellinger felles, men at livshistoriestudier har et bredere formål fordi historiene er plassert i en sosial kontekst. Den sosiale konteksten i studiet vårt er skolen som organisasjon, og hvordan den møter de ulike elevene som går der. Begrepet narrativ viser oss at det handler om virkelige mennesker i en livshistorie, som her har handlet ut fra en intensjon at de her skal hjelpe oss å forstå hvorfor de fullførte videregående skole. Informantenes personlige fortellinger er en viktig del i den narrative tradisjonen, hvor de presenterer seg selv og deres forhold til interesser, relasjoner og skolehverdagen. Historier skaper gjenkjennelse og vekker andre lignende historier til live. Historiene blir en måte å kommunisere nye assosiasjoner, som bidrar til meningskapende konstruksjoner, som vi ønsket å finne gjennom intervjuene med informantene våre. For å forstå frafall bedre, ville en livshistorieforskning på elever som fullfører videregående skole kunne bidra med forståelse ut fra et annet perspektiv og tilnærming, enn om man studerte de som faller fra. En narrativ tilnærming til livshistoriene som ble fortalt kan bli lest som en del av en sosial virkelighet, og det viste hvordan de ble koblet til det levde livet (Goodson og Numan, 2003).

Narratologi er læren om hvordan fortellinger er bygd opp. Vi har valgt en narrativ struktur for å få en bedre logisk oppbygging av historiene. Hver hendelse har et direkte påvirkningsforhold til den forrige hendelsen. Vi har valgt å skille mellom diskurs og historie. Diskursen er det aspektet av teksten som fortelles av informanten, mens historie er de hendelsene som gjennom teksten blir formidlet. Handling tar for seg kun den delen teksten eksplisitt viser, mens historie er alle hendelsene i kronologisk rekkefølge. En narrativ analyse handler i språklig forstand om en kronologisk fortalt livshistorie, med fokus på hvordan dens innhold er ordnet (Kvale og Brinkmann, 2012). Det vil si, i korte trekk at handlingen tar utgangspunkt i en liten del av historien. Kvale og Brinkmann (2012) sier: «Hvis man vil bruke narrativ analyse, bør forskeren gi intervjupersonene stor frihet og tilstrekkelig tid til å utvikle sine egne historier og følge dem opp med spørsmål som kan kaste lys over hoved episodene og personene i deres fortellinger».

### 3.6 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er en metode som kan brukes for gjennom samtale å få tak i en persons biografi, fortid eller livsverden. Fenomenologien og Husserl's begrep om «Lebenswelt» er her sentral. I følge Goodson og Numan (2003) er den beste tilnærmingen for innsamling av livshistorier et intervju der man stiller minst mulig spørsmål.

Man kan skille mellom tre ulike typer intervju i kvalitativ forskning: det ustrukturerte, strukturerte og det halvstrukturerte intervju (Postholm, 2010). Vår metode er det halvstrukturerte intervju der intervjuguiden ble inndelt i ulike tema som forskningen omhandlet. I det halvstrukturerte intervjuet stilles det friere krav til hva informantene kan komme innom, og deres opplevelser og perspektiver legger føringer for tema (Postholm, 2010). Stølen (2013) sier at i et kvalitativt intervju kan alle være kvalifisert til å si noe verdifullt som sin egen situasjon og fortolkningen av denne.

Vi ønsket å få tak i informantenes erfaringer og opplevelser om deres skoleverden, og hvordan de selv følte at de påvirket og ble påvirket av den. I motsetning til den dagligdagse samtalen stiller det kvalitative intervjuet visse krav til forskerens forkunnskaper. På forhånd var det en forutsetning at vi som forskere hadde gjort oss kjent med fenomenene som skulle studeres. Det var også en forutsetning at vi kjente til aspekter ved bruk av intervju som forskningsmetode. «Livshistoriens intervjuform er et dialogisk preget intervju som ligner en vanlig samtale, men er det ikke» (Fossland og Thorsen, 2010).

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltagere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale og Brinkmann, 2012). Forskningsintervjuet ligger tett opp mot dagliglivets samtaler, og vi hadde valgt et åpent intervju som metode. Vi ønsket å få innsyn i hva som opplevdes som viktig for informantene når det gjald forhold rundt skolens måte å møte dem på. Vi ønsket å få tak i forståelse av hva som var viktig og mindre viktig for dem i skolehverdagen. Vi foretok prøveintervju for å teste om de valgene vi hadde gjort rundt intervjuformen fungerte, eller om vi måtte foreta endringer. Etter prøveintervjuene så vi det formålstjenlig å velge semistrukturert intervju da noen av informantene ikke var av den pratsomme typen. Dette forutsetter at forskeren er seg bevisst ulike etiske prinsipper som bør være redegjort for, før en går i gang med intervjuer, og som det tas hensyn til videre gjennom alle fasene i forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2012).



Til det semistrukturerte intervjuet utarbeidet vi en intervjuguide som skulle føre samtalen videre, men rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene var ikke bestemt. Det ble satt opp hovedtema for samtalene der det var rom for at informantene fritt kunne snakke ut fra hva de var opptatte av. Prøveintervjuene hadde vist at det var viktig å ha flere punkter oppsatt fra start slik at man var forberedt om informantene snakket lite, og man måtte stille flere spørsmål.

### **3.7 Etiske refleksjoner**

I en kvalitativ forskning kommer man tett inn på enkeltpersoner, og i vårt prosjekt snakket vi med informantene om ting som kunne være vanskelig for dem. Etiske avgjørelser måtte derfor foretas under hele forskningsprosessen, fra vi valgte oss et tema til avsluttende skriftlig rapport (Kvale, 2001). Derfor ble det etiske aspektet viktig å ta hensyn til. Når man bruker sine egne erfaringer, opplevelser og teorier for å forstå datamaterialet vi har samlet inn, kan en aldri bli helt objektiv (Postholm, 2010). Et intervju reiser noen etiske problemstillinger, fordi det her involveres ungdom som informanter i en forskningsprosess. Varsomhet var viktig da vi ikke ville påvirke dem under intervjusituasjonen da livshistoriene ble produsert på bakgrunn av intervjuet. Dette betyr at man må tenke gjennom på forhånd og underveis hvilke konsekvenser forskningen har for deltakerne. Kvalitativ forskning kjennetegnes også ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm, 2010). Det er viktig at etiske vurderinger og avgjørelser må foretas i hele forskningsprosessen for at hensynet til informantenes integritet tas vare på. Informantene fikk i god tid før deltagelse informasjon om prosjektet, og beskjed om at alle opplysninger ble behandlet anonymt og konfidensielt. De fikk også informasjon om at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet. Vi opplyste om at vi i det skriftlige materialet som skulle publiseres, ikke kom til å bruke deres navn. Vi ville gi dem fiktive navn alfabetisk valgt. Stedsnavn, navn på skolen de hadde gått på, og navn på personer de nevnte i intervjuet ville ikke være med i det skriftlige materialet.

Vi har i intervjusituasjonen prøvd å fremlegge spørsmålene på en slik måte at informantene skulle kunne svare ut fra egen opplevelse av egen verden, og ikke la seg påvirke av intervjueren. Gjennom vår kunnskap og profesjon som lærere og spesialpedagoger var vi oss bevisst maktforholdet som kunne oppstå mellom intervjuer og informant. Det ble viktig å ikke påvirke intervjuet på en slik måte at historiene ikke ble riktig. En måte å sørge for pålitelighet etter

intervjuene var tatt, var å lytte flere ganger til intervjuet, slik at vi sjekket om det var misforståelser, eller at viktige poeng var oversett.

Informantene fikk etter transkribering lese deres egne historier, slik at vi også her fikk sjekke om vår oppfatning av historiene var tolket riktig. Holter (1996) sier om kvalitetstesting at den mest direkte pålitelighetsprøven får en ved å forelegge intervjuutskriftene for informantene til en form for godkjenning. En av informantene snakket lite, og vi måtte «dra ut» svarene av ham. Vi som forskere ble utfordret på hvor balansen gikk på hvor mange spørsmål en kunne stille uten at en la føringer for hans svar. For å sjekke påliteligheten av hans historie, intervjuet vi han tre ganger, fordi det ville gi oss anledning til å følge opp uklare momenter som vi mente var sentrale for studien.

### 3.7.1 Nærhet og distanse

Svar som vi har fått kan ha blitt tolket eller misforstått, fordi vi hadde en annen kjennskap til temaet enn informantene. Vi kan i intervjuene ha utelukket oppfølgingsspørsmål som kunne ha forsikret oss om at vi tolket det informanten sa riktig. Dette kan ha hindret oss i å ha stor nok distanse i analyse- og tolkningsarbeidet. J. I. Nergård (2001) skriver om at feltarbeiderens erfaring og kjennskap til begrep i en kultur som ikke samsvarer med feltets. At feltarbeiderens første trinn er en famling i feiltagelser. Vi brukte våre erfaringer fra skolen og samfunn til å tolke informasjon som i første omgang virket kjent for oss. Når vi så utover i prosessen med transkribering, skriving av historie, diskusjoner og lesing av faglitteratur hadde jobbet mye med empirien, opplevde vi en annen forståelse av intervjuene enn når vi startet.

«Feltarbeiderens nære fortrolighet med sitt eget samfunn forstyrrer til å begynne med muligheten til å forstå det særegne ved feltet. Erfaring fra eget samfunn – myntet ut i begrep og handlingsberedskap – bestemmer den første forståelsen av feltet. Feltarbeideren skaper feltet i sitt bilde ved å se sitt eget samfunn i det fremmede og seg selv i den fremmede» (J. I. Nergård 2001, s.159).

Målet med vår forskning er å løfte problemstillingen opp på en slik måte at prosjektet skal ha relevans for praksisfeltet. Vår nærhet til feltet kan ha påvirkning av ulik grad når vi tolker. Vårt kjennskap til skolekulturen kan påvirke at vi stiller de riktige spørsmålene, fordi vi kjenner skolehverdagen godt. Samtidig kan det medføre at vi ikke stiller nok kritiske spørsmål eller utelukker selvfølgeligheter, fordi de er for opplagte for oss. Faren for å miste viktig informasjon

i livshistoriene kan derfor være tilstede. En annen fare kan være at vår redsel for å bruke forkunnskapene våre for mye kan gjøre at vi ikke bruker dem. Nærheten til feltet kan også være en styrke. Vi kan ikke legge vekk vår forståelse som forskere, men heller være bevisst å klargjøre den for oss selv og andre. Det som vi definerte som særlig viktig, var at vi i prosessen kontinuerlig diskuterte og reflekterte rundt vår rolle som forskere.

Refleksjon over etiske dilemmaer som historiene ga oss, ble nøye diskutert og gjennomgått slik at tolkningene våre ikke ble subjektive. Fog (1994) viser til hvordan subjektivitet kan bli en feilkilde i et intervju, ved at det kan oppstå en uheldig involvering både i forhold til tema, oss som forskere og informanten.

### 3.7.2 Validitet

Studiets validitet dreier seg om at man forsikrer seg om at man undersøker det man har ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2012). Validitet handler om oppgavens troverdighet og gyldighet, og vi vil redegjøre for hvilke kriterier denne studien har tatt hensyn til. Validiteten i vårt arbeid dreier seg om i hvilken grad våre funn representerer virkeligheten. Vi som forskere, er begge utdannet lærere, og vår kjennskap til yrket vil kunne prege en del av historiene som kommer fram. Vårt syn på lærere og den jobben de daglig utfører kan prege vårt syn og objektivitet i analysen. Dette er noe vi gjennom hele prosessen har forsøkt å være oppmerksom på. Vi mener at en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming har styrket gyldigheten i studiet ved at vi har kunnet fortløpende avklare historiene informantene fortalte. For å skape gjennomsiktighet i teksten vi her presenterer, har vi forsøkt å være tydelig slik at leser kan se hvordan vi har gått fram i forskningsprosjektet.

### 3.7.3 Reliabilitet

Her er det spørsmål om våre funn i det empiriske materialet er pålitelige. Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes troverdighet, og om den samme undersøkelsen kan gjennomføres av andre forskere med samme resultat (Kvale og Brinkmann, 2012). Reliabiliteten, altså påliteligheten i gjennomføringen av vårt prosjekt og bearbeidingen av innsamlet data, fungerer fortsatt som en forutsetning for validitet, altså gyldighet. Kvale og Brinkmann sier videre at reliabilitet vurderes ut fra undersøkelsens oppbygging, nøyaktighet og analytiske generaliserbarhet. Å gjennomføre prøveintervju har vært med å sikre dette prosjektets

troverdighet (Kvale, 2001). Generalisering er mindre relevant i vår undersøkelse, fordi vi har valgt et fenomenologisk perspektiv der vi er opptatt av enkeltpersonene sine unike livshistorier og erfaringer. I tillegg mener vi at utvalget er så lite at det blir vanskelig å generalisere materialet. Vi vil likevel kunne foreta en teoretisk generalisering ved å drøfte funnene våre i forhold til andre forskeres funn.

Vi ringte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, for å avklare om vi hadde meldeplikt for vårt prosjekt. Vi opplyste metode, valg av informanter og hvordan vi skulle bruke funnene våre. NSD konkluderte med at prosjektet ikke var meldepliktig, men at vi burde gjøre informantene våre oppmerksomme på at vi ikke skulle bruke navn under intervjuet. Vi ville være helt sikker på at dette var riktig, og derfor sendte vi også inn en skriftlig søknad på godkjenning hos NSD. Ved første møte med informantene fikk de lese gjennom samtykkeerklæringen. Samtykkeerklæringen gir informantene informasjon om undersøkelsen og forskningsprosjektet vårt. Under alle intervju ble informantene også informert om anonymisering, rett til å trekke seg og makulering av innsamlede opplysninger ved prosjektets slutt. Vi informerte også at ved publisering av rapporten ville ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

### **3.8 Analyse**

I kvalitativ forskning er det menneskelige handlinger og språklige ytringer som utforskes. Dette gir muligheter for flere gyldige alternative tolkninger gjennom empirien. Kvalifisert fortolkning er det som kan gjøre funnene våre til vitenskapelig kunnskap. Vi har brukt intervju for å få livshistoriene. En sentral del av det vitenskapelige arbeidet består i å tolke de empiriske dataene i lys av studiens teoretiske referanseramme. Analyseprosessen starter med at vi må prøve å finne meningsinnholdet i tekstene. Brekke (2006) hevder at analyse og fortolkningen av innsamlet datamateriale er den mest problematiske delen i et forskningsprosjekt.

Vi valgte å bruke Kvale og Brinkmann (2012) sin analysemetode bestående av seks trinn som utgangspunkt for analysen.

Første trinn er når de fire intervjupersonene beskriver sin livsverden. Vi hadde få rammer for intervjuet, og det var rom for at informantene fritt kunne snakke. Om de fortalte om andre emner som de synes var relevante, ble de ikke stoppet. Det var liten fortolkning i situasjonen.

Andre trinn er at intervjupersonene selv spontant oppdager nye forhold i løpet av intervjuet. Særlig to av informantene som snakket mye, kommenterte selv at det var interessant å tenke tilbake. En snakket uoppfordret om tiden i grunnskolen da han ble mobbet, og hva dette medførte i skolehverdagen hans.

I tredje trinn foretar intervjueren fortetninger og fortolkninger av meningen til informantene. Her fikk informantene mulighet til å bekrefte og avkrefte under intervjuet. Særlig en av guttene snakket lite, og det måtte mange spørsmål tilbake der intervjupersonen fikk mulighet til å svare «Nei, det var ikke det jeg mente», eller «det jeg prøver å si er...». En kontinuerlig fortolkning av med umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2012).

I det fjerde trinn transkriberes intervjuet og tolkes av oss som forskere. De fire informantenes egne forståelser ble hentet fram i lyset, og livshistoriene ble dannet.

Femte trinn er gjenintervjuing. Vi skrev livshistoriene til informantene, og leste de høyt for dem. Det ble her rom for korrigeringer før de endelige historiene ble skrevet.

Det sjette trinn har vi ikke fulgt opp.

### 3.8.1 Intervjuguiden

Å lage en intervjuguide er en krevende prosess, men viktig for det semistrukturerte intervjuet. Fosslund og Thorsen (2010), sier at det er lurt å gjennomføre prøveintervju med noen som fyller kravene en har til utvalget i studien. Vi valgte å bruke informantene våre til prøveintervju, og de ble gjennomført for å teste ut hvordan et åpent intervju ville fungere mellom forsker og informant. Prøveintervjuet ble også utført for å skape en bedre situasjon for informanten gjennom at de ble litt kjent med intervjusituasjonen og fikk en relasjon til oss som forskere. Dette viste seg å være nyttig da noen av informantene snakket lite, mens andre snakket mye. På denne måten fikk vi sjekket ut om spørsmålene hadde relevans og fungerte i den reelle intervjusituasjonen samt om framgangsmåten fungerte slik vi hadde planlagt. Vi hadde et ønske om en trygg atmosfære rundt intervjuet der informantene kunne være spontane.

Vi utarbeidet først et utkast til intervjuguide og gjennomførte et prøveintervju. Erfaringene herfra ble benyttet til å justere innhold og strategien videre. Man får mer informativ og spontane svar fra informantene, om man stiller få spørsmål. Intervjuguiden inneholdt stikkord rundt

emnene som vi skulle gjennom, slik at det ble lettere å formulere spørsmål som var adekvate i forhold til hva informantene fortalte. Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og forskerspørsmålene slik at de ble relevante for forskingen. Intervjuguiden tok utgangspunkt i traktprinsippet der en startet med å spørre generelt om livsverden til informanten, før en gikk over til selve kjernen. De narrative strukturene kan brukes til å gjengi og analysere livshistoriene i intervjupersonenes uttalelser. Hver hendelse i informantens historie har et direkte påvirkningsforhold til den forrige. I planleggingen av intervjuene er det viktig å tenke gjennom hvilke situasjoner som kan oppstå (Fossland og Thorsen, 2010). Under arbeidet med intervjuguiden var det viktig å ta hensyn til at spørsmålene skulle være av en slik art at en fikk fram viktig informasjon, samtidig som de ikke var ledende.

Det ble utarbeidet to intervjuguider: En guide ble formulert med teoretisk språk og den andre på dagligspråket til informantene. Dette for å skape nærhet til informantene under intervjusituasjonen, slik at språket ikke ble for teoretisk og langt utenfor deres komfortsone. Underveis i utarbeidelsen ble det gjort mange endringer for at balansen med spørsmålene ble av en slik art at de ikke ledet, men ga mest mulig informasjon.

Det endte opp med en intervjuguide med forholdsvis mange punkter. Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i de ulike temaene som vi vurderte som relevant for problemstillingen. Hovedkategoriene som spørsmålene ble delt inn i var barneskole, grunnskole og videregående skole. Spørsmålene omfattet også temaer vi ønsket å belyse ut fra teorien og forskerspørsmålene våre.

### 3.8.2 Gjennomføring av intervjuene

Før vi satt i gang med intervjuene diskuterte vi styrker og svakheter ved å være to forskere. På den ene siden kunne vi ved å være tilstede begge to få en mer objektiv forståelse av informasjonen, og vi kunne ved å fordele oppgaver være en som intervjuet og en som observerte. På den andre side ville vi ikke forstyrre eller påvirke informanten ved å være to til stede. Dette ville kunne oppleves som utrygt, og at maktforholdet ble ekstra ubalansert. Vi diskuterte også om vi skulle fordele intervjuene mellom oss, ta to intervju hver for at begge skulle få den samme erfaringen til empirien. Vi ble enige om at dette ikke var hensiktsmessig, for det kunne føre til at vi vektla forskjellige emner ulikt, og at det dermed kunne oppstå

feilkilder. Vi valgte en forsker til å gjennomføre alle de fire intervjuene og transkriberingen, og så jobbet vi med analyse og utarbeiding av livshistoriene sammen.

Det ble foretatt et prøveintervju med informantene for å sjekke hvordan punktene til spørsmålene harmonerte samt å teste ut hvordan utstyr som skulle brukes fungerte både før og etter intervju. Alle intervjuene ble gjennomført med diktafon uten stopp og avbrytelser, og de varte lenger enn vi hadde forutsett, mellom 90 og 120 minutter. Dette opplevde vi som positivt, for alle informantene sa at de opplevde «at tiden fløy» under intervjuet, og at de ble positivt overrasket når de så hvor lang tid vi hadde brukt. Et minus ved å bruke så lang tid kunne ha vært at informantene gikk lei, og at informasjonen ble av dårlig kvalitet. På grunn av vår bakgrunn hadde vi erfaring med kommunikasjon og samhandling og var derfor observant på at det kunne komme tegn fra informanten som viste at han var lei, og da hadde vi avsluttet intervjuet tidligere. Alle intervjuene med informantene ble avsluttet med informasjon om at det til enhver tid var mulig å trekke seg fra prosjektet, og at all informasjon skulle anonymiseres og slettes etter bruk. Informanten fikk også informasjon om at de skulle få lese og godkjenne livshistoriene, noe de fikk etter at historiene var skrevet. Etter at intervjuet var formelt over, ble informantene og intervjueren sittende og snakke løst og fast før vi forlot arenaen. Informantene var positive og hyggelige, og vi fikk en følelse av at de satte pris på at noen ville høre på deres historie. De var tydelig stolt over å ha fått en yrkesutdanning. Alle informantene fikk lest opp sin egen livshistorie som vi hadde skrevet, og alle godkjente denne til bruk i forskningen.

### 3.8.3 Transkribering av datamaterialet

For at transkriberingen skal bli så korrekt som mulig, er det viktig å følge noen prosedyrer (Kvale, 2001). Transkriberingen gir oss som forskere en unik mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet. Transkribering innebærer å overføre et muntlig språk som har sine regler, til skriftlig språk med andre regler. Vi valgte å gjengi det som ble sagt så nøyaktig som mulig, og vi brukte informantenes språkdrakt for å få frem informantenes stemme. Sitatene vi har valgt å bruke i analysen blir presentert på dialekt av samme grunn. Vi opplevde som nyttig at alt ble skrevet ned ordrett med inkludering av pauser og gjentakelser. Gjennom transkribering omgjøres intervjusamtalene til skriftlig form, hvilket innebærer at nonverbale utfall kan noteres, og en kan bruke den verdien som ligger i tonefall og kroppsspråk hos informantene (Kvale og Brinkmann, 2012). Transkriberingen ble gjort kort tid etter hvert intervju. Vi tok ingen notater

gjennom intervjuet, men opplevde at historiene kom godt fram gjennom transkriberingen, fordi samtalene ga oss utfyllende informasjon. En ting vi ikke hadde forutsett og forberedt oss godt nok på, var at vi gjennom transkriberingen ble følelsesladet. Særlig en av informantenes historie gjennom grunnskolen og fram til der han var kommet nå, var sterk å høre og beveget oss.

Transkriberingen ble gjort av intervjueren, og dette var viktig for å bli bedre kjent med datamaterialet. Vi fikk et annet forhold og et bedre kjennskap til historiene etter transkriberingen. Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at det finnes flere måter for hvordan transkriberingsarbeidet gjøres, og at forskeren velger hvordan de selv skal bruke dette. Pauser er i transkriberingen markert fordi vi anså også dette som viktig informasjon, fordi vi opplevde pauser som tegn på at temaet var vanskelig eller utfordrende å snakke om for informanten. Dette var viktig informasjon for oss i analysen. For å sikre oss reliabiliteten, hvor pålitelig utskriften av intervjuene var, ble opptakene lyttet til flere ganger slik at transkriberingen ble riktig referert etter hvordan, og hva informantene fortalte. Til sammen utgjør transkriberingen av fire intervju ca. nitti sider råmateriale.

Transkriberingen sørget for at intervjusamtalene ble strukturert og bedre egnet for analyse. Struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale, 2001). Livshistoriene for hver informant er sammenfattet til mellom en og to sider materiale som presenteres i oppgaven. Forskerspørsmålene våre var retningsgivende for utvelgelsen av informasjon til disse historiene. Kvale (2001) mener at det foregår en datareduksjon fra muntlig til skriftlig tale, og at man derfor skal forholde seg til lydopptakene under den videre analysen. Det muntlige språk er forskjellig fra det skrevne. Intervjuer hadde fått med seg kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemning under intervjuene. Den andre forskeren hadde bare ord å forholde seg til. At en av oss hadde hørt gjennom historiene mange ganger, og at den andre av oss bare hadde lest transkriberingene, gjorde at vi under analysen og tolkningene fikk mange diskusjoner og refleksjoner, som gjorde at vi begge fikk en god forståelse av informantenes historier. Nyansene i historiene fikk nøye gjennomgang og førte til gode diskusjoner for hva de egentlig fortalte oss.

#### 3.8.4 Analyse av datamaterialet

Analysearbeidet er med å prege hele prosessen samt de valg og tolkninger man gjør som forsker (Kvale og Brinkmann, 2012). De sier videre: «Den teoretiske oppfatningen av hva som skal



undersøkes, bør generelt gi grunnlag for å avgjøre hvilken metode som skal benyttes for å analysere innholdet».

Formålet med analysen har vært å forsøke og gjengi det som informantene forteller i intervjuene på en troverdig måte som gir oss mening i det vi skal undersøke. Å bearbeide og analysere er å jakte på den egentlige meningen bak ordene, sett i lys av konteksten ordene blir sagt i (Kvale, 2001).

Analysen må være verifiserbar slik at andre skal kunne trekke de samme konklusjonene basert på de dataene som foreligger. Analyse av data ble gjort raskt i etterkant av intervjuene fordi man da lettere husket stemningene, pausene og engasjementet informantene hadde i samtalen. For å finne mening må forskeren også gå i dialog med teksten som er produsert, deretter føre en imaginær samtale med «forfatterne», intervjuer og informanter (Kvale, 2001).

Etter at intervjuene var foretatt og transkribert, fortsatte arbeidet med å strukturere og analysere dataene. For å analysere datamaterialet vårt tok vi utgangspunkt i forskerspørsmålene våre og de aktuelle teoretiske begrepene. Det transkriberte materialet ble sortert i ulike fargegrupper der dataen i uttalelsene til informantene som omhandlet samme kategori, ble studert nærmere. Gjennom koding eller kategorisering var målet å lete etter beskrivende informasjon om det som undersøkes hvor både likheter og forskjeller løftes frem (Kvale og Brinkmann, 2012).

Analysekategoriene vi brukte var mestring, anerkjennelse, motivasjon, selvbygge, resiliens, danning, metodikk, tilpasset opplæring og relasjonskompetanser. Etter kategorisering av materialet var det viktig å se etter sammenhenger og mening i historiene ved å trekke inn teori som underbygde informantenes historie. Vi så også etter funn som ikke passet i mønsteret. Dette var tidskrevende, men ga oss viktig informasjon i vår leting etter svar. Brekke (2006) hevder at analyse og fortolkningen av innsamlet datamateriale er den mest utfordrende delen av et forskningsprosjekt, blant annet fordi prosessen både er tidskrevende og teoretisk krevende.

## 4. EMPIRI - LIVSHISTORIER

Dette studiet dreier seg om hvordan elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre. Vi studerer hva som må være til stede i deres møte med skolen og lærerne der, for at risikoen for frafall minskes. I dette kapittelet vil vi presentere livshistoriene til fire gutter som har fullført skoledelen av videregående skole og er godt i gang med læretida si. Disse fire guttene er alle i risikogruppen for frafall, på grunn av lave inntakspoeng til innsøkingen til videregående skole. Alle guttene søkte inntak på særskilte grunnlag, og for å kunne gjøre det må du ha fritak for karakterer i flere enn halvparten av fagene på ungdomsskolen. Livshistoriene er skrevet på bakgrunn av de transkriberte intervjuene med informantene. Et råmateriale på 90 sider har blitt skrevet ned til 7 sider med livshistorier. I denne prosessen har vi analysert den transkriberte teksten og trukket ut den informasjonen vi ser på som relevant for analyse og drøfting, med utgangspunkt i problemstillingen og forskerspørsmålene våre.

### 4.1 Andreas

Andreas er 18 år og kommer fra en liten kystkommune i fylket. Andreas er yngst av 3 søsken, og han bodde sammen med mor og far helt til han flyttet på internat, når han begynte på videregående skole. I læretiden bor han nå på hybel på stedet han har læreplass. Andreas har en far og en bror som har samme yrke som han har valgt.

Det er naturlig å dele Andreas sin skolehistorie inn i 2 perioder: grunnskole og videregående skole. Grunnskolen gikk han alle ti år på samme skole.

Andreas forteller at han «gleda seg kanskje littegrann» til å begynne på skolen, men han forteller videre at han ikke likte å gå på skolen fra dag en. Han ble tidlig tatt ut på enetimer etter anbefaling fra skole og PPT, og dette ble fulgt alle årene i grunnskolen. Noen ganger var han ute på grupper sammen med andre elever som trengte litt ekstra hjelp, men i hovedsak var han alene med en lærer. Andreas likte friminuttene best, for da kunne han leke med kompisene sine.

På ungdomsskolen ble det bestemt at Andreas ikke skulle vurderes med karakterer i noen fag. Han kan ikke huske på noe tidspunkt at han var inkludert i denne avgjørelsen. Han opplevde at det bare ble sånn. Vurderingen av de faglige prestasjonene hans syns han ble for utydelig:

«njaaa det va no litt dumt når man ikke vet. Dæm sa no til mæ at æ va flink ja, men æ ville no heller se det sjøl». Skolearbeidet opplevde han ofte som for lett, og det ble fort kjedelig.

Andreas hadde ønsket at de i grunnskolen hadde: «gjort det på en anna måte – hørt meir på eleven» Han definerer tilpasset opplæring som det som skjedde når de tok han ut hele tiden, men at det: «va nåkka dæm gjorde før dæmmes del - altså».

Andreas forteller at han opplevde at lærerne: «tok han litt for mye på alvor», ved å gi han for mye hjelp og støtte. Han kunne tenkt seg at han fikk muligheten til å gjøre det samme som de andre elevene i klassen. Han var kun få ganger inne sammen med klassen i timene, men i friminuttene og hjemme var han sammen med de andre. Her fikk han høre glimt fra hva deres skolehverdag besto av.

Han kan ikke huske noen lærere eller andre voksne som hadde betydning for ham fra grunnskoletiden, bortsett fra nærmeste familie.

Da Andreas skulle søke på videregående skole ble han anbefalt å søke en annen linje enn han og familien ønsket. Han opplevde at rådgiverne la sterke føringer for at han skulle gjøre det de syntes var best, men han hadde klare formeninger om hva han ville gjøre og søkte en annen yrkesfaglig linje.

Andreas søkte særskilt inntak og kom inn på førstevalget sitt. Det var aldri noen tanker hos ham at han ikke skulle få skoleplass. Han måtte flytte på internat, og det var mange ting som var nytt for ham. Det med internatet gikk helt greit, fordi han kjente noen som bodde der fra før, men han grudde seg litt til å begynne på skolen. Han var redd for at det skulle være for vanskelig, og at han ikke skulle klare det første skoleåret. I ettertid sier han at han ble positivt overrasket over følelsen av mere frihet, og til det at han ikke ble tatt ut på gruppe.

Andreas sa at han ikke likte så godt å bli kjent med nye folk, derfor savnet han i begynnelsen det å kunne gå ut på grupper. Han hadde jo tross alt tilbrakt ti år av skoletida si alene sammen med en voksen person. Andreas måtte bruke litt tid på å bli trygg på lærere, elever og fagene på skolen. Han sier at på videregående skole gjorde læreren undervisningen på: «en anna måte». På spørsmål om hvordan lærerne på videregående skole tilrettela undervisningen for ham, sier han: «dæm vise no på en anna måte ka man skal gjøre, man må ikke lese seg til alt man skal gjøre. Vi får det forklart og vist korsn». Han sier videre at: «det at læreran plaga mæ, har hjelpe mæ tel å klare skolen bra». Han forklarer at med plaging mener han at det ble stilt krav til han. Det ble ikke godtatt at han trakk seg vekk og ga opp.

Han sier om denne tida: «æ hadde jo ikke blidd en av guttan om æ måtte være ute på gruppe så mykje – trur ikke det».

Andreas forteller om en spesiell ting han husker fra det første året på videregående:

«æ huske en episode fra en av matte-timan der læreren prøvde mykje å hjelpe meg. Han sa at æ måtte arbeide, og at æ ikkje måtte gi så raskt opp. Så fortalte han at æ va komme mykje lengre enn de andre, æ skulle bære se mæ om – på de andre. Æ trudde kanskje ikke heilt at æ kom tel å lære mæ så mykje, før de andre va så flink».

Andreas mener at ungdomsskolen var vanskeligst å gjennomføre. På spørsmål om han noen ganger i skoletiden sin tenkte på å slutte skolen, sier han at han i grunnskolen mange ganger tenkte den tanken. En gang tenkte han dette i videregående skole også, og det var da han ikke kom inn på førstevalget sitt etter det første året.

«Mens det va sommerferie så hadde æ ikkje tenkt å gå det her faget. Æ tenkte at æ gidde ikke å gå det rett og slett. Men æ begynte no likevel før det va no bedre enn å sitte heime. Å så får æ jo erfaring i faget».

På spørsmål om hva det er som var av størst betydning for at han har lyktes, sier Andreas at: «main må jo få seg jobb, det e jo viktig». Han sier også at han nok var litt lat på skolen og trakk seg unna arbeidsoppgaver. Kontaktlæreren hans fortalte ham at dette ikke var noen god metode for å komme seg videre i livet. Han oppmuntret Andreas til å ta litt mere tak og å vise mere interesse. Dette opplevde Andreas som en vekker.

Andreas er veldig stolt over at han har klart videregående skole «som en av guttan». Han sier at det at han fikk være med i fellesskapet i klassen har hjulpet ham faglig. Han fikk sjansen til å sammenligne seg med de andre elevene, og etter hvert se at han faktisk ikke var så dårlig som han trodde. Han så også at kunnskapen og forståelsen varierte hos alle elevene, ikke bare hos ham. Selv om han uttrykker en positiv opplevelse gjennom disse erfaringene, kommer han også tilbake til tanken om at det kanskje hadde vært best om han ble tatt ut på grupper også på denne skolen: «N ei æ veit no ikkje. Kanskje av og til va det bra at æ blei tatt ut, kanskje hadde æ lært meire da».

## 4.2 Bjørn

Bjørn er 19 år og kommer fra en liten bygd i en større kommune i regionen. Bjørn er yngste gutten i en søskenflokk på fire. Moren og faren til Bjørn bor sammen, og Bjørn har bodd hjemme hos dem helt til han i år flyttet sammen med kjæresten sin. Han har nå læreplass i en liten bedrift i hjemkommunen, og han tar opp to fag han mangler fra første året på videregående.

Det er naturlig å dele Bjørns erfaringer fra skoletiden i tre perioder: før og etter fjerde klasse i grunnskolen og tida hans i videregående skole. Bjørn gikk på en liten grendeskole til og med fjerde klasse, og i femte ble alle elevene i klassen flyttet over på den store sentralskolen. Bjørn visste at dette skulle skje. Sånn var det i kommunen hans.

Bjørn gikk i barnehage før han begynte på skolen, og han gledet seg til å begynne på skolen. Han begynte i første klasse sammen med andre jevnaldrende fra bygda, men litt uti året blir han tatt ut av klassen og undervist med enetimer. Bjørn forteller at han bare var sammen med klassen i spisepausene og i friminuttene. Skoletida på småskolen beskriver han som ei fin tid. Han trivdes best i friminuttene der han og en kompis bygde hytter og hadde det fint. Skolearbeidet var vanskelig og kjedelig, og han satt seg på bakbeina og gjorde ingenting når ting ble for vanskelig. Bjørn kan ikke huske noen voksenpersoner fra skolen i den tida som betydde noe spesielt for ham, men han forteller mye om kompiser, foreldrene sine og søsteren som fulgte ham til og fra skolen hver dag.

I femte klasse begynner Bjørn på en ny skole, og klassen hans blir blandet med elever fra en annen skole. Bjørn får også på denne skolen undervisning utenfor klassen, men nå i en liten gruppe med flere elever med ulike behov for tilpasninger. Bjørn ser på denne tida som bedre, siden han her har en gruppe å identifisere seg med.

Ungdomsskolen var en fin tid for Bjørn. Han fikk jobbe mye praktisk i gruppa si. De jobbet på sløyden og lagde mange fine og ordentlige ting. I denne tida var han også ute av klassen i alle timer utenom matfriminuttene og klassens time. Bjørn forteller at han følte seg litt fremmed når han var inne i klassen. Han følte seg annerledes: «Du føler dæ jo egentlig sånn atte sånn om du ikke passa inn når du kjæm tebakere i matfriminuttene.....inn i klassen». Han trivdes på gruppa for der var han en av de andre, og han opplevde at disse elevene var på samme nivå som han. Han forteller at han opplevde å mestre arbeidsoppgavene på gruppa, og at han på noen oppgaver var bedre enn de andre. Bjørn husker ikke noen spesielle voksne fra denne perioden heller.

Valg av programområde på videregående skole var lett for Bjørn. Han ønsket å jobbe med noe praktisk, og familien hadde lange tradisjoner innen faget han ønsket.

Bjørn tok buss til og fra skolen i tida han gikk på videregående skole. Han var ikke bekymret for om han kom inn på den linja han ønsket. Han søkte særskilt inntak og visste at han kom inn. Bjørn gledet seg til å starte på videregående skole, og han likte tanken på at han skulle få begynne i en ny klasse: «Æ tenkte at eg fikk en ny start og at det va ingen som kjente meg, ingen som viste ingen ting». Han gledet seg til å begynne på nytt med nye lærere, nye medelever og nye fag. Siden han hadde kommet inn på særskilt grunnlag så hadde han ingen tanker om hvordan den faglige vurderingen hans skulle bli. Han hadde tydelige forventninger om å få gå sammen med den nye klassen sin i alle fag.

«Eg tenkte jo bære at eg blei jo ikke å få karakter, før eg søkte jo ikkje på nåkka med karakter.....Så derfor så tenke æ at det va jo bære skole. Det måtte nok gå bra. Vesst det ikke skulle gå bra, så måtte æ jo bære finne på nåkka før å få det litt bedre».

Det første året på videregående hadde Bjørn individuell opplæringsplan i alle teorifagene. Han hadde egen lærer i matematikk, og en miljøarbeider som fulgte ham i flere av de andre fagene. Andre året fikk Bjørn plutselig vurdering med karakterer.

«Dæm mente at eg va god nok tel å kunne få karakterer i fagene, æ tenkte at det hadde oppstått en feil, før detta har eg ikke fått nåkka beskjed om då....Så når dem plutselig satte karakter på meg.....».

Bjørn sier at han syntes dette var bra, men hadde han vært bedre informert om muligheten om å få vurdering med karakterer, så kunne han ha gjort en bedre innsats.

Bjørn forteller fra årene på videregående skole at han brukte mye tid på å jobbe med en type arbeidsoppgaver. Han forteller at han opplevde det som greit i starten, fordi det var et viktig arbeid, men han ble lei siden det ble lite variasjon. Da han etter hvert fikk i oppgave å lære opp de andre elevene i denne arbeidsoppgaven økte motivasjonen hans: «Mens då oppdaga vel læreran at æ va den som kunne det mest, så æ blei satt der neste dag også. Så det va eg som lærte opp de andre i klassen min».

Fra årene i videregående skole forteller han om en lærer som gjorde spesielt inntrykk på han. Læreren klarte å tilpasse opplæringen til Bjørn på en måte som traff ham og yrkesutdannelsen hans. Han fikk faget presentert på en konkret og visuell måte som viste seg å være riktig for ham. Gjennom samtaler med denne læreren opplevde han å få en erkjennelse av at han kom til

å klare dette. Han opplevde at læreren snakket med ham som en voksen. Læreren stilte krav som motiverte ham til videre jobbing. Bjørn gir oss forståelsen av at denne læreren hadde fokus på det han trengte å lære, ikke bare at han skulle gjøre noe uten mening og bare for å gjøre det. På spørsmål om hva han mener tilpasset opplæring er, sier Bjørn:

«tilpasset opplæring vil eg kalle egentlig og blande en teori inn i praksis, eller praksis inn i teori. Prate og snakke om det og om korsk vi har tenkt og løyse det. Bruke praksisen ilag med teorien». Og når vi spør om dette fungerer for han svarer Bjørn: «dette hjelper alle egentlig».

På spørsmålet om han noen gang vurderte å slutte på skolen, fortalte Bjørn at det aldri var aktuelt: «Æ har aldri tenkt på å slutte. æ skulle bli fortast mulig ferdig»

Bjørn trekker fram den spesielle læreren som hovedgrunnen til at han klarte seg så bra på videregående. Det at denne læreren så ham og klarte å tilpasse teorien til ham slik at den ble begripelig. Han nevner også de andre lærerne, og det at de gav ham en sjanse. De fant ut at de kunne vurdere ham på lik linje med de andre elevene. Dette ble viktig for ham, og gav ham nye muligheter videre i utdanningen.

### 4.3 Christian

Christian er 18 år og kommer fra en av nabokommunene til den videregående skolen han gikk på. Han har nå lærlingeplass i hjemkommunen sin. Christian er enebarn og bor sammen med sin mor. Faren flyttet fra dem da Christian var 4 år gammel. Christian og moren bor nært besteforeldrene, og Christian har et godt forhold til bestefaren sin som i oppveksten ofte tok ham med seg på arbeid som skulle gjøres med maskiner og bygninger på gården. Han har også en onkel som han sier han så opp til i oppveksten, og som tok ham med når arbeid skulle gjøres: «Han va en person som æ gikk godt ilag med å som æ like godt. Han har en meget god jobb no».

Christian sin skolehistorie deler vi i fire perioder: barneskolen, ungdomsskolen til tiende klasse, tiende klasse og videregående skole. Vi har valgt å dele opp ungdomsskoletida siden det skjer store endringer i opplæringstilbudet hans da.

På spørsmålet fra oss om han gledet seg til å begynne på skolen, sier Christian: «Nei, æ kan jo si noen stikkord: mobbing, raserianfall og sånn...» Dette startet etter en måned på skolen. Christian forteller at han ble mye plaget av de andre elevene på skolen, og at skolen: «gjorde ikke en dritt». Han forteller at han gledet seg jo til å begynne på skolen for å lære seg noe. Han beskriver det å begynne på skolen som noe stort.

Christian begynte å slite med fagene allerede i 1. klasse, og dette fulgte han gjennom alle årene på grunnskolen. Han forteller at han stod opp hver dag og dro på skolen men: «æ kom på skola, men æ skulka lissom». Christian opplevde ikke å få den hjelpen han trengte med fagene, og da forlot han bare klasserommet. Dette resulterte i at han store deler av skoledagen satt på gangen og fikla med telefonen sin i barneskoletida. Det artigste faget var kunst og håndverk, for da jobbet de mye: «det va ikke tid til teori».

Christian kan ikke huske noen viktige voksne i skoletida fram til 6. klasse. Men dette året dukket det opp en miljøarbeider som ble veldig viktig for ham. Denne miljøarbeideren får han veldig god kontakt med, og han føler seg ivaretatt gjennom skoledagen: «Det har ikke vært noen særlige problemer etter det, nei han va der og hjalp meg...» Denne miljøarbeideren er stor og sterk, og Christian har en god samtalepartner i ham også utenfor skoletida.

Christian byttet skole og lærere når han begynte på ungdomsskolen. Han opplevde det å komme sammen med elever som var eldre, som positivt for ham. På ungdomsskolen fikk han en ny



miljøarbeider som han fikk et godt forhold til. Christian føler at ungdomskolen legger bedre til rette for ham inne i klassen. Samtidig definerer han den hjelpen som hjalp han best, som det at han fikk komme ut i en ordentlig jobb deler av skoleuka. Dette skjedde i åttende klasse, og dette tilbudet fikk han fortsette med resten av tida i ungdomsskolen.

I tiende klasse er han bare en dag på skolen og resten ute i jobb. Den ene dagen han er på skolen har han undervisning i basisfagene mest ute på gruppe: «Dette var mye bedre for da kom æ mæ bære på skole på fredagan, før å helse på klassekammeratan mine og sånn» Ungdomsskolen til Christian vurderte ham med karakterer til og med niende klasse, og så ble han fritatt for vurdering, slik han selv har forstått det.

Christian gledet seg til å begynne på videregående skole, men han var usikker på om han ville komme inn. Han hadde forventninger til at videregående skulle være noe helt annet.

«anna enn A4 folk bruker å forklare det som, som har haue i boka hele tida. Æ rægna med det va nokka anna å komme dit» Han forteller at han var redd for å ikke klare å sitte i ro i klassen, men «man måtte jo bare prøve. Det va det æ konsentrerte mei mæst om – å sitte mest mulig i ro»

Videregående skole opplevdes som litt mere voksent for Christian. Han trivdes med en ny frihet og med oppgaver som ikke var tull, men ordentlig arbeid: «Det e jo meining med det arbeidet vi gjør» sier han.

Christian opplevde lærerne på videregående som mere «levende» enn lærerne på ungdomsskolen. Han beskriver ungdomsskolelærerne som noen roboter som bare hadde fokus på fag og ikke på elevene. På ungdomsskolen opplevde Christian at lærerne maste for mye på ham. Han rakk ikke å tenke selv at han skulle jobbe, før de begynte å mase. Lærerne på videregående skole blir beskrevet som lærere med mere humor. De er strenge, men de kan også tulle litt. Han opplevde at han ble kjent med personen, læreren, på en annen måte, og det opplevde han som positivt for læreprosessen sin. Det at han var kjent med og trygg på lærerne, gjorde også at han bedre tålte at læreren var streng og stilte krav til han.

På spørsmålet om tilpasset opplæring, sier Christian at det er: «det at man legger til rette førr kor dæm e hen i faget». Han sier også at ved å snakke litt om andre ting, kan læreren tilpasse bedre for han.

Christian forteller at han fikk karakterer i alle fag, og han nesten ikke hadde fravær de årene han gikk på videregående. Det han likte best var produksjonsfagene, men teorifagene gikk greit så lenge de ble yrkesrettet, og han så meninga med dem.

På spørsmålet om han noen gang vurderte å slutte på skolen, sier Christian at når han fikk vite om viktige prøver, kom det noen ganger tanker om å bare gi opp: «Det gjor nokka med mæ... og æ blei litt negativ» Han forteller også at disse tankene ble det mindre av utover i skoleløpet, for han så at han mestret prøvene likevel.

Christian forteller at hovedgrunnen til at det gikk bra på videregående, var at lærerne hadde humor og kunne prate litt «skit» innimellom fagene. Dette ufarliggjorde og trygget ham i læringssituasjonen. Det å bli behandlet som en voksen med større frihet og forventninger om å ta ansvar selv, fungerte bra for ham: «De va nesten som en ekte jobb, de motivere mæ, ikkje sånn tull som skolen før dreiv med og såm æ ikkje såg meining med»

## 4.4 Daniel

Daniel er 19 år og er nå lærling i en bedrift i nabokommunen sin. Han bor fremdeles hjemme sammen med sin mor. Han har ingen kontakt med sin far, men forteller om bestefar og en stefar som nære voksenpersoner i tillegg til sin mor. Bestefar har et langt yrkesaktivt liv bak seg fra praktiske yrker. Stefaren tok ham med seg på sin jobb, og der fikk han prøve seg på det som endte opp med å bli hans yrkesvalg.

Det er naturlig å dele skoletida til Daniel opp i fire perioder: Småskoletida, mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående skole. Vi deler opp tida på barneskolen i to da det skjer noe i livet hans i femte klasse som påvirker ham.

Daniel gledet seg til å begynne på skolen, og han husker mye fra den første tida. Han beskriver dette som en god start. Moren hans hadde en deltidsstilling på skolen, og han var derfor kjent med bygningen og de voksne på skolen fra før. Daniel gledet seg til å lære fag, men det gikk fort opp for ham at han strevde litt mer enn de andre. Likevel beskriver Daniel barneskolen som en fin tid.

Daniel hadde en tøff tid på mellomtrinnet da moren hans og mannen, som var stefaren hans i mange år, skilte lag. Moren hans tok dette veldig hardt, og han beskriver at det verste i denne perioden var å se at moren hadde det vondt. I denne tida ble skolearbeidet enda vanskeligere, og han følte at han fikk et enda større faglig gap mellom seg og de andre elevene. Dette førte til at han måtte ut på gruppe, og han følte dette veldig demotiverende: «Det føles at du er dummere når du må gå ut på gruppe», sier Daniel. Daniel beskriver sløydlereren på mellomtrinnet som en viktig person for han. Han tok ham med seg på sløydssalen for å jobbe med matematikk: «Han hadde litt sånn gammeldagse, men enkle læremetoder.....som da gjorde det enklare før en som slit litt....».

Daniel forteller at overgangen til ungdomsskolen var større enn overgangen fra barnehage til første klasse: «Du va jo et hakk nærmere voksen og da måtte du jo begynne å ta litt meir ansvar over dæ sjøl». Han opplevde at han måtte ta mer ansvar for sin egen læring, fordi de på ungdomsskolen ble en større klasse, og læreren rakk ikke over alle i timene. På ungdomsskolen ble Daniel utredet av pedagogisk psykologisk tjeneste. Etter dette opplevde han at ting ble litt enklere, siden han da fikk en diagnose, og både han og læreren fikk en forståelse for hvorfor han måtte jobbe litt annerledes enn de andre elevene. Han sier at etter diagnosen følte han at lærerne fikk bedre informasjon om hans problemer, og dette førte til at han fikk sitte mere i

fred: «Så det va jo liksom... vesst en lærer kom og spurte mæi 6 – 7 gang om æi trengte hjelp, da blei æ ganske så ukonsentrert».

Daniel forteller om en viktig voksenperson for ham på skolen i denne tiden. Denne personen opplevde Daniel som en som hadde autoritet på skolen. Han sier at denne læreren gjorde en forskjell, fordi han ga Daniel «virkelig ros» når han jobbet i timene. Læreren kom til pulten, satte seg ned, tegnet, forklarte og snakket med ham. Dette ga Daniel en følelse av at dette kom til å gå bra.

Daniel søkte videregående skole og var ganske nervøs og usikker på om han kom inn. Han kom inn på førstevalget sitt og gledet seg til å begynne. Han opplevde første året på videregående skole som slitsomt. Dette fordi det var mye nytt med skole, reise, nye medelever og nye lærere. Faglig syntes han det gikk greit, og han forteller som et viktig moment, at læreren poengterte at han nå var på videregående skole og måtte sjøl ta ansvar for sin egen læring. Han måtte huske på skoleting som han i grunnskolen opplevde at de voksne tok mer ansvar for. Dette syntes han var utrolig bra, og han følte at det motiverte og løftet ham videre i skolearbeidet: «Det va på en måte lov å tenke sjøl».

Daniel opplevde at fagene han før hadde slitt med ble enklere, fordi han nå så en sammenheng mellom teorifagene og praksisen de hadde. Han opplevde mestring: «Jo meire du får tell, jo artigere blir det».

Daniel forteller at hovedgrunnen til at det gikk så bra på videregående var opplevelsen av å bli tatt på alvor. Lærerne tok elevene på alvor og snakket til dem som voksne, og dette førte til at han bedre klarte å se seg selv. Det han da så, og støtten han følte fra de voksne på skolen, gav ham tro på at dette skulle gå bra. Daniel sier også at han sjøl følte at han ble mere voksen, og at forventningene han hadde til seg selv også ble annerledes. Daniel opplevde også at han kommuniserte bedre med de voksne på skolen i disse årene. Han opplevde også større motivasjon ved å se at han gjorde det samme som de andre og fikk dette godt til.

Daniel fortalte at det var enklere å få en god relasjon til lærerne på videregående skole. Han mener at dette kom av at lærerne på programområdet hans hadde mye kunnskap om de tingene han interesserte seg for. Da ble det enklere og tryggere og spørre om hjelp, fordi de kunne snakke om fag, fritid og skole samtidig. Han følte at han kom nærmere læreren.

På spørsmål om hva han legger i tilpasset opplæring, sier Daniel at skal opplæringen være godt tilpasset krever det at lærer og elev snakker sammen, og at eleven får hjelp til det eleven føler behov for hjelp til. Påtvungen hjelp fungerer ikke, poengterer Daniel.

Daniel forteller at han aldri vurderte å slutte på skolen, fordi han ikke kunne tenke seg å ikke være i arbeid og aktivitet. Etter det andre året i yrkesopplæringen, tok det noen måneder før Daniel fikk seg lærlingeplass. Denne tida beskriver Daniel som den verste tida i hans liv. Det å gå å ikke ha noe å gjøre, var tungt for han.

## 5. FUNN OG ANALYSE

I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss funnene fra undersøkelsen vår. Vår analysemetode er narrativ da vi tar utgangspunkt i livshistorier og søker etter historien bak ordene. Vi leter etter funn som kan løfte opp noen viktige tendenser i hva som skal kjennetegne den videregående opplæringen, slik at sjansen for at elever i risikogruppen for frafall gjennomfører.

Vi har kategorisert funnene i de individuelle og institusjonelle perspektivene fra tidligere i oppgaven. De teoretiske begrepene innenfor de to perspektivenes betydning for elevenes gjennomføring er analysekategoriene våre. I neste kapittel vil vi utføre en drøfting med utgangspunkt i hovedfunnene våre og forskerspørsmål og problemstilling.

Empirien i form av livshistoriene presentert i forrige kapittel, vil bli vist til ved navnet på eieren av historiene. Sitater blir gjengitt i informantenes språkdrakt.

### *Institusjonelle perspektiver – funn*

I denne delen viser vi til funn som sier noe om informantenes opplevelse av skolen, og lærernes møte med elevene i den videregående skole. Vi ser etter hvordan elevene opplever skolens tilrettelegging, og i hvilken grad dette har noe å si for deres gjennomføring.

### 5.1 Tilpasset opplæring og inkludering

«Og æ har jo hadd ekstra hjelp, men da har man jo brukt å gå ut, men no va det bare sånn at det va en ekstra der i tilfelle æ trengte litt ekstra hjelp og litt mere hjelp enn det de andre gjorde.....» (Daniel)

I Melding til Stortinget nr. 18, Læring og felleskap, presiseres det:

«Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balanse skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering» (St.mld. nr.18, 2010-2011, s:9).

Gjennom Andreas' livshistorie, får vi inntrykk av at han i grunnskolen gjennom 10 år var svært lite inkludert i klassens undervisning. Han forteller om enetimer og små grupper, og at han kun var inne i klasserommet sammen med de andre elevene når de spiste eller hadde klassens time. Han forteller at han ikke følte seg utenfor i forhold til kameratene, fordi han kjente dem fra fritiden. Dette gjorde at han var inkludert i friminuttene. Da han skulle starte på videregående skole, hadde han forventninger om at han skulle være inkludert som en vanlig elev i klassen.

Bjørn var de første fire årene alene ute med en lærer i de fleste timene. Fra femteklasse og ut grunnskolen var han ute på gruppe med flere elever. Han sier at han i denne gruppen følte seg inkludert, fordi han opplevde at de andre elevene var på samme faglige nivå som han. Bjørn forteller også at han følte seg fremmed i forhold til de andre elevene i klassen hans, når han i matfriminutt og klassens time måtte være sammen med dem. Han hadde også forventninger om at han skulle gå sammen med den nye klassen på videregående skole i alle fag.

Daniel opplevde å slite med skolefagene fra første klasse, men først fra femte klasse var han ute på gruppe i noen fag. Han sier at han ikke likte å bli tatt ut av klassen: «Det føles at du er dummere når du må gå ut på gruppe». Hans forventninger til den videregående skolen var at han skulle være en elev som var inkludert på samme måte som alle de andre elevene.

Det kan se ut som om Christian sin historie skiller seg litt ut i forhold til de andre. Han sleit som de andre faglig fra første klasse, og han opplevde ikke at han fikk den hjelpen han trengte. Det resulterte i at han forlot timene og fikk mye fravær allerede i barneskolen. Han var på skolen, men ikke inne i timene. Christian ekskluderte seg selv fra klassefelleskapet på grunn av det han opplevde som dårlig oppfølging. De andre informantene ble ekskludert fra fellesskapet på grunn av skolene sine måter å tilpasse opplæringen på.

Fra åttende klasse var Christian på skolen to dager i uken, og de resterende dagene hadde han et alternativt opplæringstilbud utenfor skolen. Dette fortsatte han med til han i tiende klasse bare var innom skolen en dag i uken for å jobbe med skolefag og hilse på klassekameratene sine. Han hadde også forventninger om at videregående skole skulle være noe helt annet.

Tre av informantene opplever i videregående skole å bli inkludert i klassens fellesskap både i fellesfag og programfag. Bjørn får undervisning med egen lærer i ett fag det første året, men dette endrer seg andre skoleår da han forteller at han får sine tilpasninger ved at klassen blir styrket med en ekstra pedagog. For Andreas blir inkluderingen i første skoleår vanskelig, fordi han er utrygg på de andre elevene, og han opplever en usikkerhet på om han har lært det han

skal lære. Han lurer på om han hadde lært mere, om han hadde vært ute på gruppe. Andreas forteller også at han opplevde at arbeidsmengden i teorifagene på videregående skole var mindre enn han hadde trodd. Dette var en positiv overraskelse for han. Han opplevde også størrelsen på klasserommet og mengden av elever som positivt, fordi som han sier: «får litt meir fri på en måte». Vi forstår dette som at Andreas trivdes med å forsvinne litt i mengden i klasserommet.

Andreas, Christian og Daniel forteller at denne inkluderingen førte til økt motivasjon for skolearbeidet, og Bjørn forteller at når han etter hvert fikk være sammen med de andre i klassen økte motivasjonen hans. Ved tilhørighet i en gruppe med gjensidig tillit og respekt øker den indre motivasjonen (Deci og Ryan, 2000). Indre motivasjon kommer vi tilbake til i avsnittet om motivasjon.

## 5.2 Tilpasset opplæring og likeverd

«Æ hadde jo ikke blidd en av guttan om æ hadde vært ute på gruppe så mykje.....trur ikke det» (Andreas)

«Likeverdig opplæring er en opplæring som tar hensyn til at alle elever er ulike. Derfor må opplæringen alltid ha stort rom for tilpasning. Arbeidet med å gi elever likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i blant annet evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte. Samlet sett skal det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen gi elevene et likeverdig tilbud» (K06, Likeverdsprinsippet).

Alle de fire informantene sier at de satte pris på at skolen, og lærerne ga dem muligheten til å begynne på lik linje med de andre elevene i en klasse. De hadde forventninger om dette, og vi forstår det slik at Bjørn, Christian og Daniel så på dette som positivt fra første dag. Andreas er litt mere usikker på dette da han opplevde samværet i klassen som utrygt i starten. Han er imidlertid helt klar på det i ettertid at inkluderingen var positiv for ham. Vi tolker det slik at informantene opplevde en likeverdighet her. De fikk alle den samme muligheten til å vise hva de kunne uavhengig av tidligere kompetanse og evner.

Bjørn forteller om en forventning om å bli møtt likeverdig, men det at skolen fortsetter med enetimer i et fag han er svak i er helt forståelig for han, det er jo det han er vant med. Bjørn



forteller at dette fortsetter ut første året, og at endringen kommer i det andre året på skolen. Vi tolker det slik at skolen gjennom kartlegging har vurdert Bjørns evner og forutsetning, slik at han kunne få opplæring og vurderinger i alle fag. Dette kan være et funn som viser at skolen legger vekt på likeverdsprinsippet og ønsker å se elevenes muligheter framfor begrensninger.

Daniel og Christian beskriver begge to en opplevelse av å få for mye hjelp med fagene i grunnskolen. Christian sier at han aldri rakk å tenke at han skulle begynne å jobbe, før det var noen der for å hjelpe han. Daniel beskriver at det virket forstyrrende på ham at det hele tiden var noen som avbrøt ham og ville hjelpe. De forteller begge at de opplevde på videregående skole å få den hjelpen de trengte, men at de hadde et ansvar selv for å si ifra. Klassen var styrket med ekstra lærerressurser, og guttene opplevde at lærerne var der for dem ved behov.

Både Andreas og Bjørn forteller om en forventning om at opplæringen var annerledes i videregående skole. De hadde uttalte ønsker om å få være en del av en klasse. Andreas var utrygg i starten og usikker på om han ville klare å forholde seg til klassen, men han så fort at han var en del av gjengen, og at de andre også var på ulikt nivå faglig, og at han ikke var svakere enn dem. Bjørn fikk fremdeles enetimer i et fag på videregående, men opplevde at han for det var en del av klassen og gjengen. Andreas forteller at han likte måten tilpasningene ble gjort på i videregående skole, men han var usikker på om han kanskje hadde lært enda mere om han hadde fått en mer spesifikk hjelp i form av enetimer eller små grupper.

Alle informantene våre forteller om et møte med den videregående skolen som en ny start. De forteller at det var godt å begynne med blanke ark, der hverken lærere eller elever visste noe om deres tidligere skolehistorie.

### **5.3 En smal eller en bred forståelse av tilpasset opplæring**

«Nei dem mente no etter kvært at eg va god nok til å få karakter i fagan.....» (Bjørn)

I dette avsnittet vil vi vise til funn, som sier noe om den videregående skolen som informantene våre begynte på sin tilnærming til og begrepet tilpasset opplæring. Som vi skrev om i teorikapittelet har vi en smal forståelse og en bred forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til en forståelse av at tilpasningen gjelder konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Denne forståelsen fører til at det blir iverksatt

tiltak rettet mot enkeltelever (Bachmann og Haug, 2006). Den brede forståelsen av tilpasset opplæring kan forstås som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomheten der (Bachmann og Haug, 2006), og dette fører til at skolen må innføre tiltak rettet mot hele organisasjonen som skolen er.

Bjørn startet på videregående skole med enetimer og miljøarbeider, noe vi vil kalle tiltak innenfor en smal forståelse. I løpet av andre skoleår kan det se ut som om skolen har gjort noen vurderinger av den faglige kompetansen til Bjørn. Dette har medført at han har fått tilpasset undervisningen, slik at han kunne vurderes på lik linje med de andre elevene. Han forteller at han etter dette var sammen med klassen i alle fag. Dette kan komme av at Bjørn gjorde store faglige fremskritt, eller at skolen begynner å fokusere på mulighetene hans og ikke begrensningene.

Daniel, Christian og Andreas gikk på andre yrkesutdanningsprogram, men på samme skole som Bjørn. Deres historier viser at skolen møtte dem med en bred forståelse med inkludering fra første skoledag. Daniel forteller om en ekstra pedagog som var i klassen for å hjelpe alle ved behov. Dette kan tyde på et tiltak innenfor den brede forståelsen av tilpasset opplæring. Et tiltak ikke rettet mot den enkelte, men som en styrking av hele klassen for å gi de som trenger det en tilpasset opplæring.

Disse funnene viser at det kan være ulikheter på skolen mellom de forskjellige programområdene. Det kan også være et tegn på at skolen enten er i en prosess mot en bredere forståelse, eller at forståelsen er læreravhengig og ikke forankret i hele virksomheten.

## **5.4 Tilpasset opplæring og skolens didaktikk**

«Lærarn gikk sakte gjennom tingan, gikk inn på det og laga oppgava. Ka skjedde der og der, ka e navnan... sånn underveis. Æ følte at den beste måten va praksis og teoretisk før da fikk du liksom to veier. Æ va vant med fra før at dæm gikk i gjønna og så fikk vi ikkje gjort oppgavan med en gang etterpå. Da gikk det inn det ene øret og ut det andre»  
(Daniel)

Med en bred forståelse av tilpasset opplæring handler det som vist ovenfor ikke bare om bestemte metoder eller individuelle tilpasninger i enkelte fag. Tilpasset opplæring handler også om hvordan skolen som organisasjon møter og håndterer tilpasset opplæring.

Gundem ser på didaktikk som opplæringens hva, hvorfor og hvordan (Gundem, 1998). Hva skal læres, hvorfor skal dette læres, og hvordan skal man på best mulig måte tilrettelegge for at hver enkelt elev skal lære det de skal.

Alle de fire informantene våre forteller om en skole som blander teori og praksis og som gir elevene skikkelige oppgaver og jobbe med. Daniel forteller om matteboka si der han opplevde og finne igjen oppgaver som var relevante for han, fordi han jobbet med det samme på verkstedet: «Matten, man lærte om sånhærre sylindre og sånne ting. Vi målte og laga det på verkstedet åsså – å då så æ sammenhengen mellom matematikk og det man gjorde på verkstedet».

Christian er opptatt av at arbeidet han skal gjøre er skikkelig. Han sier at han motiveres bedre da: «Æ motiveres av at det e ekte – orntli jobb». På videregående skole opplever han at mange av de tingene som gjøres på skolen er «orntli jobb», og sier: «det e jo meining i det vi gjør»

Andreas forteller at han likte at han ble vist i praksis hvordan han skulle gjøre arbeidsoppgavene: «dæm vise no på en anna måte ka man skal gjøre. Vi får det forklart og vist korsen»

Historien til Bjørn forteller om hvordan en lærer tilpasser lærestoffet til han:

«Ho går inn på det og lager oppgava, ka skjedde, ka e navnan, ka ska vi gjøre her, og detta gjør ho underveis. Ikkje sånn som før at oppgavan blir gjort lenge etterpå at dem e forklart....»

Bjørn forteller videre om læreren som klarer å bryte ned fagstoffet og gi ham oppgaver som er relevante og nyttige for ham uten at det blir for mye. Vi forstår dette som at denne læreren har fokus på det som skal læres og ikke fyller på med oppgaver som bare må gjøres.

«når vi starta med å dreie, så dreide vi ikkje bære i vårres hode men etter instruksjer og prøving. Så fikk vi gjøre ting orntlig faktisk lagde vi nokka med millimeters presisjon og det var jo virkelig arti .....og det hjelper meg da og motivere til å bli enda bedre til det og...» (Daniel)

Disse funnene kan vise at skolen har en bred forståelse, også av didaktikkbegrepet med å fokusere på at det som skal læres, didaktikkens hva, skal være relevant for eleven og for det fremtidige yrket eleven skal utdannes inn i. Didaktikkens hvorfor, opplæringen skal være tilpasset det virkelige yrkeslivet elevene skal ut i, og didaktikkens hvordan, blir oppfylt ved å yrkesrette teorifagene slik at de blir meningsfulle for elevene. Dette blir også gjort ved å styrke opplærings situasjonene, slik at det er voksne fagpersoner til stede for å tilrettelegge og trygge elevene i opplæringen.

## 5.5 Tilpasset opplæring og dannelsesprosessen til elevene

«Æ fikk det no bedre sosialt når æ begynte på videregående skole, det hjalp mæ og va tel hjelp for meg faglig....sånn før å lære mæst på skolen» (Andreas)

Ut fra den danningsteoretiske didaktikken er målet at eleven via økt kulturell forståelse skal oppnå økt selvforståelse, som igjen skal medføre medansvarlige handlinger i kulturfellesskapet (Him og Hippe, 1998). Dannelsesidealet i denne teorien er slik vi forstår Him og Hippe, en adferd som er ansvarlig ut fra menneskets motiver og samfunnets verdier.

Historien til Daniel sier mye om den følelsen han fikk av å bli behandlet som en voksen på videregående skole, og hvordan forventningene til ham ble annerledes. Daniel forteller at dette førte til at han faktisk ble mere voksen, og at han med det tok ansvar sjøl for å lære det som trengtes i fagene. Han sier det virket som om lærerens motiv var å hjelpe ham fram til å bli en flink yrkesutøver.

Christian trekker fram viktigheten av «ørntli arbeid – det e jo meining med det arbeidet vi gjør». Historien hans sier også mye om hva det gjorde med ham å bli behandlet som en voksen. Christian trivdes spesielt med den nye friheten han opplevde på videregående skole. Dette førte til at han at han tok mere ansvar og deltok mere både i undervisningen og fellesskapet.

Andreas følte at lærernes og fellesskapets krav i videregående skole gjorde noe med han. Han er tydelig på at han ikke ville ha blitt en av gutta på samme måte, om han hadde vært så mye ute på gruppe som tidligere. På videregående ble det ikke godtatt at han trakk seg vekk og ga opp i arbeidssituasjonene. Han måtte gjøre sin del av arbeidet. Han ble utfordret og syntes ikke

alltid det var kjekt, men skjønte at det måtte til om han skulle lære noe i dette yrket. Han sier: «det førte til at æ fikk erfaring i faget».

Bjørns historie skiller seg ut med at han i løpet av tiden sin på videregående skole, fikk endret status fra å være en med mål om grunnkompetanse til å få muligheten til å få fagbrev. Bjørn forteller om en usikker tid når han plutselig skulle bli vurdert med karakterer. Han er glad for at skolen ga ham en sjanse til å vise hva han var god for, og sier at dette har betydd mye for kunnskapen han har fått gjennom skole- og læretid. Danningsprosessen til Bjørn førte ham lengre enn både han og lærerne i utgangspunktet hadde tenkt.

Dannelsesbegrepet representerer en slags syntese mellom oppdragelsesbegrep og utdanningsbegrep, ved normativt å kreve en utvikling i ønskverdig retning og ved å anta at denne positive utviklingen skyldes vekst i kunnskap, innsikt og forståelse (Oppdal, 2010).

I Bjørns historie fant vi et eksempel på at han ved å få ansvar for et viktig arbeidsverktøy økte sin kunnskap og kompetanse på en slik måte at den nye forståelsen hans gav ham ny innsikt i hva det betyr å stå i en jobb. Det kan tolkes som at Bjørn ved å stå i det kjedelige rutinemessige arbeidet får en forståelse av at arbeidsoppgaven også er viktig i en større sammenheng.

«Æ ønska det først, men så blei det mindre og mindre interessant når eg hadde stådd der så lenge.....etterhvert fikk eg frie tøyler så æ var lærer for dem, de andre elevene og det va jo artig – eg såg jo at det va viktig at det funka med den arbeidsoppgaven»

Dannelse og tilpasning henger tett sammen og fordrer at du samtidig som du inntar en kritisk og reflekterende holdning, må kunne tilpasse deg det samfunnet du lever i med de lover og regler som gjelder (Brekke, 2010).

Alle de fire informantene våre sier at de trivdes med at de ble stilt til ansvar for sin egen læring. De opplevde å bli behandlet som voksne med de rettighetene og pliktene som dette medførte. De forteller om opplevelsen av en dialog mellom dem og skolen om hva som ble forventet av dem. Dette førte til at de hadde mindre problemer med å følge reglene som gjaldt.

Christian snakker flere ganger om dette å bli behandlet som en voksen med en større frihet og forventninger om å ta ansvar sjøl. Han mener at dette fungerte veldig godt for ham, og at det var en av grunnene til at det gikk så bra med ham som det gjorde. Daniel trekker fram det at han opplevde å bli tatt på alvor, og at de voksne snakket til ham som en voksen som viktig. Han

opplevde at forventningene til ham endret seg, og at det ble forventet at han skulle ta ansvar for egen læring.

«Når det gjaldt lekse på ungdomsskolen så skreiv dæm det på tavla, å æ huska no ikkje å skrive det ned eller gjøre det bestandig, dæm bære skreiv det på nytt neste dag. På videregående skole funka ikkje detta, såe.... dæm bære konstanterte at om æ ikkje gjorde det som skulle gjøres så blei det et stort tap før mæ. Æ skulle gjøre lekse før min del ikkje før dæmmes del.....- det fikk mæi tel å tenke meg om.»

Andreas og Bjørn snakker om viktigheten av at det blir stilt krav til dem. Bjørn trekker fram læreren sin som når han kom for seint til skolen, sa: «ok, du bestemmer jo selv, du er jo voksen. Er du ikke på skolen er det du som taper og ikke skolen».

Vi tolker disse funnene slik at informantene satte pris på at de kravene som ble stilt til dem, også involverte dem i beslutningsprosessene. De opplevde å få en forståelse av at de faktisk hadde valg, og at valgene de tok ville få innvirkning på dem selv og deres liv. Det var ikke bare noe de måtte gjøre fordi de måtte.

En overraskelse i funnene våre var at ingen av informantene hadde stort fravær årene på skole. I følge dem selv hadde de bare vært borte fra skolen når det var ting de var nødt til å være med på, som legetimer og tannlege. De hadde stort sett aldri fravær ved sykdom. Daniel forteller at han ofte følte seg syk, men han dro på skolen for det. Informantene fortalte at måten lærerne reagerte på fravær hjalp dem og motiverte dem til å komme på skolen. Andreas og Christian forteller om lærere som ringte dem eller meldte dem når de ikke var på skolen. Begge to trekker dette fram som positivt, og at de opplevde dette som et tegn på at lærerne brydde seg.

Dette viser at lærerne ved denne skolen følger opp fravær med personlig kontakt samtidig som skolen virker å ha en bevisst holdning til at elever på dette nivået må ta mere ansvar sjøl. Noe som ser ut til å være positivt for denne typen elever.

## 5.6 Danning av lærerne

«...man kunne jo prate med dæm om andre ting åsså.....altså vi hadde på en måte felles interessa....som biler og jakt også fiske da.....dem kunne jo masse om dettan.....vi blei jo kjent med dæm...» (Daniel).

Informantene våre forteller om møtet med en annen type lærere enn de kjente til fra grunnskolen. Spurkeland (2014) sier at skolen står og faller med pedagogens kvaliteter. En lærer må være faglig dyktig, kunne didaktikk, like, bry seg om og være nysgjerrig på ungdom (Spurkeland, 2014).

I informantenes historier møter vi faglærere og programfaglærere. Faglæreren har en fagdidaktisk bakgrunn, en danning fra faget sitt og en pedagogisk utdanning. Programfaglæreren har en yrkesdidaktisk bakgrunn med danning gjennom et yrke, fagutdanning og en pedagogisk utdanning. Informantene våre beskriver disse lærerne litt forskjellig.

Programfaglærerne blir i historiene til Andreas, Bjørn og Daniel beskrevet som personer som de lett kan snakke med. De opplever at de blir kjent med mennesket bak læreren, fordi de har felles interesser. Programfaglærerne kan mye om det yrket informantene har valgt å utdanne seg til, og dette beskriver de som et viktig moment. Informantene føler at det gjør at de blir tryggere på læreren og kan spørre om vanskelige ting lettere enn før. De sier alle at de tidligere i skolen ikke har følt at de har blitt kjent med mennesket bak læreren. De opplever at de kan bruke humor i skolehverdagen som motiverer, og føler at de kan bruke det fordi de er blitt bedre kjent med hverandre. Christian forteller at han får et godt forhold til mattelæreren og faget, fordi denne personen også er programfaglærer.

Faglærerne blir i historien til Andreas, Bjørn og Daniel beskrevet som lærere som klarer å tilpasse faget og jobbe relasjonelt med dem, men de opplever ikke i samme grad å bli kjent med mennesket bak læreren. Dette kan slik vi ser det, være fordi faglærere som har mindre undervisningstimer i klassene, vil måtte bruke lengre tid til å bli kjent med elevene. Faglærerne har andre opplæringsarenaer enn programfaglærerne, og dette kan også ha en innvirkning på relasjonsbyggingen. Dette kommer vi tilbake til under avsnittet om skolens tilrettelegging.

Den danningen som programfaglærerne har vært gjennom i løpet av sin yrkesutdanning og pedagogiske utdanning, kan se ut til å fungere godt i møte med disse elevene.

Yrkesfaglærere opererer i et spenningsfelt mellom skolens og arbeidslivets opplæringstradisjoner og er selvfølgelig også dannet innenfor disse to tradisjonene (Lyngsnes og Rismark, 2014).

Yrkesfaglærere har fra sin utdanning og tidligere jobber erfaring fra å jobbe i yrket og ikke fra en teoretisk bakgrunn. De har tatt sin yrkesutdanning og har jobbet utenfor skolen og dermed fått sine erfaringer gjennom dette. Når de så starter som lærere i videregående skole, må de ta praktisk pedagogisk utdanning for å være kvalifisert som yrkesfaglærer. De tar sin yrkeserfaring inn i skolehverdagen på videregående skole og bruker dette bevisst for å skape mening i utdannelsen til elevene. Det at elevene får kjennskap til at yrkesfaglæreren har jobbet innenfor yrket gir dem en troverdighet som det kan se ut som motiverer elevene. I tillegg har de mange av de samme interessene som elevene. Noe som funnene våre kan vise at det kan bidra til en god kommunikasjon mellom lærer og elev.

## 5.7 Relasjonen til de voksne på skolen

«At dæm ikkje bære bryr sæ om faget, men kan prate om andre ting åsså liksom....Humor e viktig. Det blir det dær at vi kan ha det litt arti, men ikkje bare sitte og jobbe heile tia» (Christian).

Spurkeland (2014) forklarer pedagogikk i praktisk skolearbeid som hvordan lærer og elev får best mulig utbytte av de undervisningssituasjonene de befinner seg i. Spurkeland er slik vi ser det veldig tydelig på at for å få best mulig utbytte, må pedagogen ta i bruk relasjonelle ferdigheter. Dette vil ha stor innvirkning på elevenes læringsresultater og mestringsfølelse.

Alle informantene forteller om lærere på den videregående skole som i undervisningen byr på seg selv. Dette blir trukket frem som viktig for relasjonsbyggingen mellom elevene og de voksne på skolen.

Christian forteller at han i grunnskolen følte at lærerne: «liksom va bære i faget, prata ikke om nåkka anna liksom». På videregående skole snakket de i timene, også om andre ting enn fag, og dette var noe som hjalp ham fordi han hadde mye uro i kroppen og sleit med å sitte stille når faget ble for teoretisk. Daniel oppdaget at lærerne og han hadde mange felles interesser. Dette opplevde han førte til at samtalene også rundt vanskelige ting ble lettere, fordi han gjennom samtalene hadde blitt trygg på de voksne. Bjørn snakker lite om relasjoner til de voksne på videregående skole, men sier at samhandlingen til andre elever har gjort ham tryggere som person. Det at han gjennom skolearbeidet teoretisk og praktisk ble trygg på de andre, hadde mye å si for hans resultat på skolen.



Aubert og Bakke (2014) sier at det ikke er nok med teoretisk viten om betydningen av god kvalitet i samhandlingen, hvis det ikke kommer til uttrykk i det som faktisk skjer i møte mellom lærer og elev. Møller trekker fram de utfordringene en lærer kan møte i utøvelsen av anerkjennende og utviklingsstøttene relasjoner, siden dette krever at lærerne må møte elevene på en måte som krever en større åpenhet, et sterkere nærvær og et lavere tempo (Møller, 2012).

Christian forteller om en grunnskole som ikke ga ham sjansen til selv å bestemme at han skulle starte med en oppgave: «Æ fikk ikke tjans å tenke at æ sku starte å jobbe.....dæm maste før mykje, æ blei lei». På videregående følte han at de snakket sammen og avtalte hva og hvordan ting skulle gjøres. Han opplevde ikke noe mas fra skolen, og betegner de voksne som greie fordi de hadde humor. Daniel sier noe om en følelse av at de som elever ikke ble tvunget til å gjøre ting. Dette betydde mye for ham. Han fremhever ofte hvor betydningsfullt det var for ham at han ble tatt med på råd om oppgaver som skulle gjøres. At lærerne ga ham ansvar for egen læring følte som om han fikk en liten jobb: «Dæm lærte mæ å ta mer ansvar, å være ansvarsbevisst på yrkesfag, det e nesten som en liten jobb».

Det at lærerne også kan ta seg tid til å snakke om andre ting enn fag, viser at de evner å ta ned tempoet og forholde seg til elevene på en relasjonell måte. Denne evnen hos lærerne kommer tydelig fram i historien til Christian som en viktig faktor for at han trivdes og lyktes. Det kan se ut som om skolen og yrkesutdanningen har et bevisst forhold til hvordan de møter elevene som kommer til deres utdanningsprogram. Alle elever forteller i sine historier at de fra første dag blir behandlet som voksne, og at samhandlingen rundt dette blir av stor betydning for motivasjonen for skolearbeid.

Spurkeland (2014) mener at det er av eksistensiell verdi å kunne forholde seg til mennesker du liker. Dette gjelder ikke bare de voksne på skolen. Gode, sosiale relasjoner til medelevene er også av stor betydning.

Alle informantene sier de føler seg som en del av gjengen i tiden på videregående skole. Det er ingen i historiene som sier noe om mobbing, baksnakkelser eller andre negative episoder. Andreas sier at han i starten på første skoleår var: «kanskje litt sånderre redd sånn, æ kjente jo ingen sånn». Han sier at redselen gikk raskt over. Han ble trygg og følte seg som en av guttene i klassen. Han forteller at når han ble så godt kjent med de andre elevene, så skjønnte han at han var bedre faglig, fordi han sjøl så dette i praksis. Dette gjorde at han turte å gjøre mer på skolen

og ga ham gradvis en bedre selvfølelse i fagene. Bjørn forteller om hvordan rollen hans som «hjelpelærer» førte til at han gradvis endret sitt syn på seg selv ovenfor medelevene.

Relasjonen til lærere og medelever blir beskrevet som primærrelasjoner av Spurkeland (2014). Familie og foreldre hører også til i denne gruppen. Betydningen av gode relasjoner til foreldre og/eller annen familie i opplærings situasjoner, behandler vi under avsnittet om motivasjon.

En inkluderende skole skal ha rom for alle typer elever. For å tilrettelegge for disse må læreren ha grunnleggende kjennskap til hver enkelt elev. Det kan se ut som om denne skolen har lærere som setter ned tempoet og har tid til litt humor og tull. Dette for å møte elevene med en åpenhet og et nærvær som viser hvem de er som personer og ikke bare som lærere. Vår analyse baserer seg på funn hos alle de fire informantene, men på grunn av lite grunnlag kan vi ikke generalisere. Funnene kan være personavhengig, og ikke et tegn på at skolen jobber bevisst med dette. Funnene vi har vist til her i avsnittet om Institusjonelle forhold vil bli drøftet i drøftingskapitlet under forskerspørsmålet:

*Hvordan tilrettelegger skolen for elever i risikogruppen?*

### ***Individuelle perspektiver – funn***

I denne delen skal vi presentere de funnene som peker på individuelle årsaker til gjennomføring. Vi ser på elevenes forventninger til videregående skole og deres forutsetninger for mestring, og hvilken innvirkning dette har for gjennomføring.

## **5.8 Forventninger til mestringsbetydning for gjennomføring**

«Jo mere du får tel jo artigere blir det...» (Daniel)

Sosial-kognitiv teori (Bandura, 1997) legger stor vekt på forventninger til mestring. En grunnleggende ide i denne teorien er at et menneske både er motivert for og har evne til å ta styring over sitt liv (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Andreas hadde ingen tanker om at han ikke skulle komme inn på videregående skole. Han hadde fått forståelse av at han kom til å få plass på utdanningsprogrammet han ønsket seg. Han var i starten litt bekymret for at det skulle bli for vanskelig, og at han ikke skulle klare det. Hovedmotivasjonen hans var viktigheten av å få seg en jobb.

Bjørn kommer fra en familie med tradisjoner i faget. Han har helt fra han var liten fått oppleve positiv mestring i forhold til det yrkesvalget han etterhvert tok. Bjørn er med dette et produkt av miljøet i familien sin.

Christian startet grunnskolen med en positiv holdning, men opplevde raskt negative ting som førte til en negativ holdning til skole. Det at han fikk utplassering på slutten av ungdomsskolen ga ham mestringsopplevelser til å jobbe praktisk. Dette ble en viktig motivasjonsfaktor til å ta tak i livet sitt, og han skjønnte at han for å oppleve denne friheten måtte få seg en utdanning. Skolen var utfordrende, men ønsket om fagbrev og utdanning motiverte ham til å holde ut.

Daniel er en gutt som liker å gjøre meningsfylt arbeid. Han sier han må være i aktivitet eller jobb. Han forteller at den verste tiden i hans liv var da han ventet på lærlingeplass. Han syntes det var så ille at han oppsøkte flere bedrifter selv for å få seg en jobb. Dette viser at Daniel har evnen til å ta styring over sitt eget liv.

Mennesket er ikke bare et produkt av miljøet, men kan ha innvirkning på sin egen livssituasjon og dette innebærer at de kan sette seg mål, vurdere hva som skal til for å nå disse og motivere seg for dette arbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Det kan se ut som om Andreas hadde et urealistisk forhold til hvordan hans vei til en utdanning skulle være. Han sier ikke noe om hvordan og på hvilken måte han skulle nå sine mål. Han skulle bare nå målene sine om å få seg en jobb.

Bjørn har også et sterkt mål om å få seg en jobb. Veien dit var nok litt uklar for ham, men: «vesst det ikke sku gå bra, så måtte æ jo bære finne på nåkka før å få det litt bedre».

Christian har også et mål om å få seg en jobb, «orntli arbeid», men var mindre sikker på om han ville nå sine mål.

Daniel jobbet målbevisst og iherdig for å nå sine mål fra dag en på skolen. Da det etter skoledelen av videregående opplæring ble vanskelig å få lærlingeplass, startet han på egen hånd arbeidet med å lete etter en jobb.

Det kan se ut som om tre av informantene hadde klare mål og hadde vurdert sine muligheter for hvordan de skulle nå disse. Den siste av informantene hadde et mer usikkert perspektiv på om han ville lykkes.

I følge sosial-kognitiv teori har vi en tendens til å velge aktiviteter og oppgaver vi har stor forutsetning for å mestre å velge bort de aktiviteter og oppgaver vi er usikre på om vi vil mestre (Bandura, 1997).

Alle informantene våre har valgt en linje på videregående skole som de har vurdert ut fra interesser og ferdigheter at de vil kunne mestre. Alle fire kom inn på førstevalget sitt. Informantene har i tidlig alder vært med på aktiviteter og oppgaver som har hatt stor betydning for yrkesvalgene sine, og som de har opplevd positiv mestring i. Alle informantene våre har med dette høye mestringsforventninger når de begynner på videregående skole, og ut fra sosial-kognitiv teori vil de med det ha en god forutsetning for å trives på skolen.

Nå vil vi bruke Banduras fire hovedkilder til forventning om mestring, for å vise til flere funn innenfor kategorien mestring.

Autentiske mestringserfaringer er ifølge Bandura, den viktigste kilden til forventning om å mestre. Har du gode erfaringer etter gjennomføring av liknende oppgaver og utfordringer, vil du ta tak i disse nye med store forventninger om mestring (Bandura, 1997).

Vi finner av Bjørn sin historie at han helt fra han var fire år hadde mestringsopplevelser innenfor faget sitt. Gode minner fra aktiviteter sammen med far, onkler og forskjellige skoleprosjekter. Christian forteller om ordentlige arbeidsoppgaver han gjorde sammen med sin bestefar.

Vikarierende erfaringer er observasjoner av andres prestasjoner (Bandura, 1997). Signifikante andre kan bli rollemodeller for hvordan vi vurderer muligheten for mestring.

Alle informantene forteller om betydningsfulle, voksne rollemodeller. Christian forteller om en onkel som han har jobbet samme med: «Han va en person som æ gikk godt ilag med, og som æ like godt. Han har en meget god jobb no».

Ved verbal overtalelse, eller oppmuntring og støtte, får man en opplevelse av at andre har tro på en (Bandura, 1997).

Andreas forteller om kontaktlæreren som får ham til å stå på litt mer:

«Æ trudde no ikke helt på at æ skulle være bedre enn de andre, men læreren fortellte mæ ofte etterpå at no va æ litt lengre enn de andre å sånn.....så da såg og trudde æ det litt sjøl og sånn....».

Han betegner seg selv som litt lat og giddeløs og føler at denne lærerens måte å få ham til å jobbe mere aktivt på verkstedet på, ga ham større mestringsfølelse.

Den fysiske og psykiske følelsen av gode mestringssituasjoner blir motiverende for nye situasjoner og tilsvarende blir negative umotiverende (Bandura, 1997).

Bjørn, Christian og Daniel har alle gode opplevelser knyttet til mestringssituasjoner med voksenpersoner i nære relasjoner i oppveksten. Disse mestringssituasjonene er nært knyttet til de aktivitetene de senere møter på skolen. Vi mener at dette er et viktig funn for mestringsfølelsen og motivasjonen disse guttene opplever i videregående skole.

Teori om mestringsforventninger og verdier (Wigfield og Eccles, 1992) legger vekt på at motivasjonen ikke bare er et resultat av mestringsforventning, men den henger også sammen med hvilken verdi oppgaven eller aktiviteten har for en person. Vi vil nå vise til funn som kan passe til alle de fire aspektene til Wigfield og Eccles som handler om: personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad.

Andreas' personlige verdi er å få seg en jobb. Han viser ingen tydelige tegn på at jobben vil være noe mer for ham enn en jobb. Andreas ser at en utdanning vil gi ham en nytteverdi i form av større sjanse til å få seg en jobb. Andreas betegner seg selv som lat, og det å bryte ut av dette opplever han som ubehagelig, og noe som blir en stor kostnad for han.

Bjørn identifiserer seg veldig med miljøet han kommer fra. Familien hans har tradisjoner innenfor yrket, og dette er en del av hans personlige selvoppfatning. Han har siden fireårsalder hatt glede og interesse av å jobbe med oppgaver som yrkesutdanningen hans innbefatter, og dette ser ut til å være en tydelig drivkraft. Hans nytteverdi av utdanningen ser ut til å være en oppfyllelse av drømmer om å få et yrke i samsvar med familietradisjonene. Vi kan ikke finne noe i historien til Bjørn som forteller at han opplever en kostnad ved det å ta en utdanning. Bjørn virker som en veldig positiv og løsningsorientert person: «...det måtte nok gå bra. Vesst det ikke skulle gå bra, så måtte æ jo bare finne på nokka før å få det litt bedre.....»

Christian sin personlige verdi av utdanningen er å få seg et ordentlig arbeid. Han har et rasjonelt forhold til det med arbeid. Det er noe man bare må ha. Det kan se ut som om hans erfaringer av gleden med å utføre arbeidsoppgaver, har med relasjonen til den han har jobbet sammen med og ikke nødvendigvis gleden av arbeidsoppgaven i seg selv. Christian er en urolig person, og

det som kostet ham mest under utdanningen var å holde seg i ro og å tåle det som han opplevde som mas: «Æ blir psyka ned, e dem for negativ da gir æ opp...»

Daniel sin personlige verdi er også å få seg et ordentlig arbeid. I tillegg er det viktig for Daniel å ha noe å stå opp til. Han ser på det som en belastning å ikke ha noe å gjøre. Den indre verdien hans er den store lykkefølelse han opplever ved å få holde på med yrket sitt, i tillegg til de relasjonene han har til arbeidskollegaene sine.

Nytteverdien vi ser i Daniels historie er hans ønske om å lære så mye at en god jobb og noe meningsfylt å fylle dagene med, er innenfor rekkevidde. Daniel har også planer om å utdanne seg videre. Daniel var urolig for om han ville mestre videregående skole, men disse kostnadene forsvant fort da Daniels møte med skolen tidlig ga han mestringsfølelse, og mulighetene hans overskygget kostnadene.

Alle de fire informantene våre hadde en grad av angst og redsel for ikke å mestre videregående skole. Deres forskjellige opplevelser fra grunnskolen gjorde at de var usikre på deres mestring av oppgavene som ville møte dem.

Funnene våre viser at informantene våre alle hadde et sterkt ønske om et yrke, men de hadde ulikt personlig engasjement for arbeidsoppgavene på skolen. Bjørn og Daniel legger vekt på den gleden de har ved håndverket de lærer seg på skolen. Andreas og Christian har et mer praktisk forhold til arbeidsoppgavene.

## **5.9 Følelsen av anerkjennelsesbetydning for gjennomføring**

«...etter en stund oppdaga læreran at æ va den som kunne dette mest, så det va eg som lærte opp de andre i klassen min ...» (Bjørn)

For å være anerkjennende overfor andre, må vi respektere deres individualitet, og det at de er subjekt i sin egen opplevelse (Møller, 2012)

Alle de fire informantene vektlegger betydningen av å bli behandlet som voksne i den videregående skolen. Det kan tolkes som at informantene ser på dette som en anerkjennelse og et tegn på respekt fra de voksne på skolen. Historiene deres viser tydelige tendenser til at de opplever anerkjennende holdninger både fra lærere og medelever.

Bjørn og Christian forteller om lærere som har utgjort en forskjell for dem. Disse lærerne har møtt guttene uten et ønske om å forandre dem, men med et ønske om å veilede dem videre fra det utgangspunktet de har. Denne anerkjennende holdningen fra lærerne var med på å gi dem mot til å stå på, og den tilbakemeldingen de fikk føltes konkret og ekte.

Andreas' historie forteller om en gutt som har fått høre på skolen at han var flink. Han fikk ros og anerkjennelse, men han skjønnte ikke den standarden som rosen var satt opp mot. Når han fikk karakterer på videregående, ble anerkjennelsen motiverende på en ny måte, for da fikk han en målbar skala å forholde seg til: «...Jo da, men dem sa det no tel mæ at æ va flink ja. Men æ ville no heller se det sjøl da så...æ»

Christian forteller at han syntes samarbeidet mellom hjem og skole i grunnskolen var vanskelig. Han opplevde at møtene og informasjonen ofte var av negativt art, og at de var demotiverende: «Det va ikke nåkka samarbeid liksom, det var bære klaging. Mæst klaging åsså litt at det gikk bra». Han opplevde at han på videregående skole ble gjort oppmerksom på at det gikk bra, og da fikk han riktig fokus.

«Nei vi slapp no å sette og høre på klaginga og høre kor dårlig det gikk heile tia. Æ tok det no til meg, men...Ho mamma ho syns no at de va bra. Det motiverte no mæ av og til. Æ trudde jo på det som blei sagt og at det gikk bra. Æ trudde det va orntli».

Andreas forteller at han opplevde at troen han hadde på seg sjøl ble bedre i videregående skole. Han opplevde at han ble bedre kjent med både lærere og elever, og at han gjennom dette så at han var flinkere enn han hadde trodd. Både lærere og elever jobbet tett sammen i produksjonsfagene, og dette førte til at de var nødt til å samarbeide på en annen måte enn han var vant til: «Trua e blidd bedre....det har litt med skoln å gjøre. Sånn....æ kjente jo dæm alle i klassen og visste jo kem dæm va da....Æ trudde jo at dæm brydde sæ».

Anerkjennelse innebærer at du som person respekterer andre mennesker ut fra den de er. Anerkjennelse er ikke hva du gjør, men hvem du er (Møller, 2012). Informantene våre opplever anerkjennelse ved å bli behandlet som voksne. Vi tolker dette som at de føler en jevnbyrdighet med gjensidig respekt i forholdet mellom lærer og elev. Anerkjennelsen informantene opplevde på skolen, er både knyttet til de praktiske arbeidsoppgavene de mestret, og til den fremtidige yrkesutøveren de skulle bli. I avsnittet om relasjoner vil vi komme mer inn på dette temaet.

## 5.10 Selvbildets betydning for gjennomføring

«Endelig fikk æi en følelse av å ha fått gjort det samme som de andre. Æi gjorde det bære litt saktere» (Daniel).

Det er individets egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbildet (Sommerschild, 2010). Dette kan bli en kilde til selvoppfyllende profetier, da det sjelden er sammenfall i egne vurderinger og den reelle kompetansen. Informantene våre har slik vi tolker dem alle, vurdert seg selv som svakt presterende skolemestere fra grunnskolen med lavt selvbilde på skoleprestasjoner. I møte med den videregående skolen har de et bedre selvbilde, og deres forventninger om mestring er slik vi tolker dem stor. Historiene deres peker på tendenser til at guttene er av den ukritiske og ikke så faglig flinke typen elever. De vurderer sine ferdigheter som veldig gode og ser få hindringer for at de kan prestere godt (Sommerschild, 2010).

Bjørn sin historie bærer preg av at han har hatt trygge og nære familierelasjoner. Disse har vært med på å bygge opp et godt selvbilde for ham i forhold til det yrket han har valgt. Han forteller i sin historie om prosjekter i familien som han har fått være med på i oppveksten. Disse prosjektene ser ut til å ha påvirket ham ikke bare i å velge yrkesvei, men de har også gitt ham gode mestringsopplevelser til yrket. Han viser tydelig stolthet når han forteller om de prosjektene han har fått være med på, og hvordan han har fått være med på flere arbeidsoppgaver som har gitt ham større og større utfordringer.

Et individs selvbilde vil alltid være mere enn summen av opplevd kompetanse siden vi bruker det sosiale speil til å korrigere selvbilde (Sommerschild, 2010).

Andreas har aldri gledet seg til å begynne på skole, og i grunnskolen likte han friminuttene best. Det kan se ut som om han gjennom grunnskolen noen ganger har hatt et ønske om å få prøve å lære de tingene han trodde de andre elevene lærte.

«Det va litt før mye æ fikk jo egentlig litt før lette ting å gjøre, æ ser jo at når æ kom på videregående skole så kunne æ det samme som de andre. Æ kunne gjøre vanskelige ting åsså».



Andreas forteller om opplevelsen av at tilpasningene ble gjort på en bedre måte på videregående skole. Han kommer stadig tilbake til at det kanskje var bedre og tryggere, og at han lærte mer med å være ut på enetimer.

«Æ tenkte no at æ skjønne no sikker ikke nåkka av det da æ kom på videregående skole så, så mykje på fagan. Men æ lærte jo mæ jo åsså andre ting, vanskelige ting».

Det kan se ut som om selvbildet til Andreas er ambivalent til om han er like flink som de andre elevene eller ikke. Vi forstår dette slik at den forståelsen du opparbeider gjennom ti år i grunnskolen ikke helt kan endres på etter to år i videregående skole.

Andreas husker spesielt godt en episode fra videregående skole der mattelæreren ber ham om å se seg rundt i klassen på de andre elevene. Andreas ser rundt seg, og det han ser er at han har kommet lengre enn de andre. Skolen lot Andreas jobbe i klassen, og læreren jobbet med selvbildet hans ved å gjøre ham oppmerksom på hva de andre jobbet med. Andreas opplevde at de andre i klassen jobbet med samme type oppgaver som ham, og at han mestret på lik linje med de andre og også bedre.

Tilknytningen til yrket gjennom oppveksten kan se ut til å ha gitt disse guttene en overraskende tro på at de skal kunne klare seg gjennom en utdanning og å få seg en jobb. Det kan se ut som om informantene gjennom gode opplevelser og relasjoner til nære personer, har bygd et godt selvbilde. Dette gode selvbildet som er knyttet opp mot deres yrkesvalg kan det se ut som de har bevart godt gjennom tiden i videregående skole.

## **5.11 Motivasjonens betydning for gjennomføring**

«Æ motivers av at æ no lettere kan få mæi jobb, trur æ.....» (Christian)

Hvor motivert du er for en oppgave måles ikke bare i styrke, men også i type motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Vi vil her vise til funn som peker på hva som har vært sentralt i motivasjonen til informantene våre.

Andreas er en gutt som ikke bruker mange ord. Hans motivasjon for skolen var å få seg en jobb etterpå, og det kommer han flere ganger innom i samtalen:

«Nei, man fikk no bestemme litt meir sjøl på vidaregående skole og det motiverte meg litt.....Nei for atte, æ måtte jo komme mæ vidare, sånn etter at skolen va ferdig. Man måtte jo få seg en jobb, det e jo viktig».

Bjørn kom inn på det utdanningsprogrammet som han ønsket seg. Det kan se ut som om familiens tradisjoner innenfor yrket har hatt stor motivasjonsfaktor for hans gjennomføring: «Ja, så både far min, brorn min og onklan mine har dettan yrket». Grunnskolen har forsterket hans tilhørighet til yrket med å gi ham alternativ opplæring, der de har laget ordentlige ting som har gitt mestringsfølelse og anerkjennelse. Han er tydelig stolt når han snakker om dette. Han sier at han etter disse prosjektene bestemte seg for yrkesvalg: «Ja, det va egentlig derfor æ valgte å gå denne yrkesutdanninga før å holde på vidare med dette.....».

Christian var motivert for skolegang da han begynte på grunnskolen, men motivasjonen ble svekket tidlig i løpet på grunn av mobbing og plaging fra medelever. Han gjennomførte ungdomsskolen med mer og mer alternativ undervisning utenfor skolen. Han sier han ble motivert gjennom: «å jobbe med hender og orntli arbeid». Han sier han ikke likte å holde på med teori: «det e nåkka skit, tingan vi gjor motiverte mæ. Æ motivertes av at æ fekk holde på med skruing på bil før det likte æ.....»

Daniel har alltid gledet seg «ganske så mye» til å starte på skolen. Det kan se ut som om han har hatt en positiv innfallsvinkel til sin skolegang gjennom hele grunnskolen. Når han kommer til vidaregående skole sier han mye om hvordan han opplevde elevmedvirkningen som en sterk kraft til motivasjonen hans.

«Det motiverte at vi blei involvert, det e jo det...altså når man får velge litt sjøl og man får bestemme litt....det e jo det at man kommer inn i voksenlivet. Det e jo en veldig stor forskjell at du få mer å si i skoleprogrammet jo eldre du blir, og det e mer og mer motiverenes før kvært år du går på skole».

Han sier også at han ble veldig motivert av at han opplevde at elevene og lærerne tok skolearbeidet seriøst.

Alle de fire informantene våre viste en sterk motivasjonen for vidare skolegang. Noe som var et uventet funn for oss med tanke på Banduras mestringsforventninger (1997). Informantene våre hadde dårlige skoleerfaringer fra grunnskolen, og vi kunne utfra dette forvente at de ville møte nye og liknende skolesituasjoner med lave forventninger om mestring. Vi ventet å finne

amotiverte og resignerte gutter (Deci og Ryan, 2000). Amotivasjon kommer ofte av at personen det forventes en handling fra, ikke ser noen verdi av handlingen som skal utføres, eller at forventningene til mestring innenfor den aktuelle arbeidsoppgaven, her skolegangen, ikke er særlig høy.

Alle de fire informantene viste en høy motivasjon for skole og utdanning. Til tross for at veien fram mot videregående skole bar preg av amotivasjon, fant vi ikke dette i historiene deres fra tida i videregående skole. Drivkraften deres ser ut til å være et ønske om en ordentlig jobb i framtiden.

Indre motivert adferd har eleven når han setter i gang med de oppgavene han får med glede og interesse. Gleden og trivselen ved å mestre denne oppgaven er nok til å få eleven til å drive fram arbeidet (Deci og Ryan, 2000).

Andreas' historie viser liten grad av indre motivasjon for utdanningen. Han virker styrt av ytre motivasjon som jobb, lønn og anerkjennelse. Bjørn sitt dype ønske om å gjøre det samme som mennene i familien hans, og hans tidlige mestringsopplevelser innenfor faget er hans indre motivasjon. Christian har et inderlig ønske om å få seg en god jobb. Han forteller om en glede ved å være på vei mot dette målet, som vi kan tolke som hans indre motivasjon. Dette kan også være ytre motivert i form av god lønn og anerkjennelse. Daniel sin indre motivasjon er gleden av å ha et arbeid han kan bruke kroppen sin i. Det å sitte i ro og ikke gjøre noe er negativt for ham.

Den indre styrte adferden er avhengig av tre grunnleggende psykologiske behov i følge Deci og Ryan (2000): behov for å føle at man har autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse der man føler at man mestrer oppgavene man får og tilhørighet i en gruppe med gjensidig tillit og respekt.

Alle de fire informantene forteller om en skole som gir dem muligheten til å være med på å bestemme det de skal gjøre innenfor rammene for opplæringen. Daniel trekker dette spesielt fram som en motiverende faktor: « det motiverte at vi blei involvert...altså at man får velge litt sjøl og bestemme litt...». Informantene forteller også om mestringsopplevelse i fagene. De forteller at de så en sammenheng mellom fagene i både teori og praksis. Vi tolker dette som at skolen klarte å yrkesrette fagene på en slik måte at det gav mening og motivasjon. Christian forteller om opplevelsen av at det han gjorde på skolen var nesten som en ordentlig jobb. Dette motiverte ham til å holde ut. Daniel forteller om hvordan han fikk en annen forståelse av

matematikken, når han fant oppgaver i boka som var knyttet opp mot det han nettopp hadde gjort på verkstedet.

Andreas, Bjørn og Christian som alle har vært utenfor felleskapet i grunnskolen, er veldig tydelig på at tilhørighet i gruppe var en viktig motivasjonsfaktor for dem. Daniel som hadde en litt annen historie fra grunnskolen trekker ikke dette spesielt fram.

Oppgaver som blir gjennomført selv om det ikke finnes en indre motivasjon, kalles ytre motivert adferd, og er adferd som ikke i seg selv gir glede og tilfredsstillelse (Deci og Ryan, 2000). Vurdering og karakterer kan oppleves som ytre motivasjon for adferd i skolen. Gleden og mestringsfølelsen som karakterer gir, kan oppleves som indre motivasjon.

Bjørn, som var vant fra grunnskolen og det første året på videregående med at han ikke ble vurdert med karakterer, sier noe om at han kanskje hadde jobbet litt hardere på videregående om han hadde visst og skjønt at han ble vurdert med karakterer. Informasjonen skolen gav til Bjørn kan her ha vært noe mangelfull, men dette sier også noe om de positive sidene ved karakterer eller det å få tydelige tilbakemeldinger. Andreas sier også noe om dette når han forteller at lærerne på ungdomsskolen sa at han var flink, men han ønsket å se det selv. Vi tolker Andreas her som at han hadde et ønske om å kunne vurdere seg selv ut fra gitte, og for ham forståelige standarder. Det å høre at han var flink ble bare ros. Han opplevde ingen anerkjennelse for den han var, og det han hadde utrettet.

Andreas opplevde etter at han ble vurdert med karakterer på videregående at han også kunne ha klart dette i grunnskolen om han hadde fått sjansen til det. Karakterene motiverte Andreas til å stå på litt mer, og han fortalte om den motivasjonen det ga ham når han kunne vurdere seg selv opp mot de andre elevene i klassen: «Ja det hjelpe jo litt meir med karaktera, når man har fått det så hjelpe det jo litt meir på motivasjon egentlig.....sånn for å få det bedre», sier Andreas.

Gjennom intervju og lesing av livshistoriene til informantene har vi flere ganger diskutert hva det var som gjorde at disse elevene var så motiverte for skole, og at deres ønske om en ordentlig jobb var så klart for dem. Vi analyserer funn i alle de fire livshistoriene som viser en god relasjon til et nært familiemedlem, som det kan se ut som har gitt dem et ønske om å bli lik denne personen. Minst en person har i deres barndom representert det yrket som de ender opp med å velge, og denne personen har introdusert yrket på en måte som ser ut til å ha betydd mye for den enkelte informant. Relasjonen de har fått i disse møtene med yrket og de voksne kan se

ut som å være det de ønsker å få med seg videre i livet. De ønsker å fremkalle de gode stundene, når de fikk være med far, onkel eller bestefar for å jobbe med oppgaver innenfor yrket. Dette ønsket kan se ut som å være en stor indre motivasjonsfaktor for å få seg utdanning og jobb i samme sjanger som disse nære personene har hatt.

## 5.12 Tegn på resiliens

«Det var jo bare skole....det måtte jo gå bra.... «(Bjørn)

Et funn som vi undrer oss over, eller som var uventet for oss, var den klokkeklare troen disse guttene hadde på at dette skulle gå bra. Det er bare Christian som sier noe om at han var bekymret for om han skulle klare skolen. De andre tre var alle helt tydelige på at videregående skole skulle de klare, og en lærlingeplass og jobb i fremtiden ville de få. Dette på tross av at de alle virkelig hadde slitt med fag og motivasjon i grunnskolen.

Resiliens er et dynamisk begrep som knyttes til kombinasjonen erfaring og påkjenning (Borge, 2012). Informantene våre har en erfaring fra grunnskolen som vi gjennom historiene deres tolker som påkjennende for dem. De har alle gått gjennom de ti årene på grunnskolen med en opplevelse av å være annerledes, og med en følelse av å være utenfor fellesskapet i større eller mindre grad. Andreas og Bjørn forteller om følelsen av å ikke høre til, når de skulle være sammen med klassen i spisefriminuttet og klassens time. Bjørn forteller om et samhold han opplevde i den lille gruppa han var på, og den følelsen han fikk av å være sammen med elever på sitt nivå. Vi tolker utsagnene til Bjørn som at han hadde et fellesskap i den lille gruppa si, og dette styrket ham i skolehverdagen. I drøftingskapittelet vil vi komme inn på dette med gruppetilhørighet under avsnittet om tilpasset opplæring.

To av informantene har foreldre som bor hver for seg, og to har foreldre som bor sammen. Daniel forteller om en krise, eller en tung periode i livet hans der stefar og mor skiller lag. Han beskriver perioden som tyngst for mor, men at dette også indirekte påvirket ham. Christian bor i samme bygd som faren sin, men han har ikke hatt noen særlig kontakt med ham. Vi undrer oss over om dette også kan ha bidratt til en følelse av å være annerledes i fellesskapet med jevnaldrende for disse to.

Borge trekker fram at engasjement og samvær med andre kan være med på å utvikle resiliens hos utsatte individer (Borge 2012). Informantene våre forteller om et møte med sin nye skole som positiv. De opplevde alle fire å bli inkludert i klassene, Bjørn i de fleste fag og de andre tre i alle fag. Samværet med de andre i klassen og etter hvert med lærerne, som de ble kjent med og trygge på, ble av alle trukket frem som viktig for deres mestring og deres utvikling av resiliens. Opplevelsen av en ny start ble også trukket fram som vesentlig for deres mestring. Borge skriver at vendepunkter og miljøskifter kan være med på å åpne opp for nye muligheter. Dette viser livshistoriene til de fire informantene våre tydelige funn på.

Alle hadde forventninger om å få en ny start på videregående skole. Andreas og Bjørn hadde ingen tanker om at de ikke skulle komme inn. De hadde tvert om en forståelse av at de på grunn av innsøkingen sin sto først i køa. Christian og Daniel var usikre på om de kom inn på det de ønsket. Historiene viser at de alle hadde noen kjente på skolen fra før, og dette blir trukket fram som en trygghet i alt det nye.

Resiliensfaktorer er prosessene i individets omgivelser og/eller de personlige egenskapene hos individet som fremmer effektive strategier for å komme seg etter, eller gjennom vanskelige perioder (Sommerschild, 2010, Thuen og Aarø, 2001, Olsen og Traavik, 2014). I vårt studie handler de vanskelige periodene om historien før videregående skole, og vi er ute etter å finne de faktorene som skaper resiliens, og gjør at elevene mestrer møtet med skolen igjen når de begynner på videregående opplæring. Vi vil presentere funn som viser at både personlige egenskaper, og prosesser i individets omgivelser har betydning for gjennomføring.

Trygge, stabile og emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer om å kunne noe er av betydning for elevenes utvikling av resiliens (Sommerschild, 2010).

To av informantene er yngstebarn i familien med søsken som er en god del eldre, og to av dem er eneste barnet i familien. Vi trekker dette fram som et funn, fordi vi undrer oss over om dette kan ha hatt noe å si for deres store tro på at alt skulle gå bra. Alle fire har hatt stabile voksenpersoner rundt seg i form av foreldre, besteforeldre, onkler og eldre søsken.

Andreas sier at det at han fikk være en av gutta på skolen var hovedgrunnen til at han klarte å gjennomføre. Samholdet med de andre hjalp ham til å mestre fagene. Bjørn trekker fram en spesiell lærer, og relasjonen han hadde til henne som hovedgrunnen til at det gikk bra for ham. Christian mener også at det var relasjonene til lærerne på programområdet hans som hjalp ham gjennom skoleårene. Daniel forteller at opplevelsen av å bli behandlet som en voksen fikk ham

til å se seg selv med andre øyne, og han fikk mot til å tro på at skolegangen skulle gå bra. Daniels historie tolker vi som et funn på at han fikk styrket sine personlige egenskaper gjennom relasjonene til de voksne på skolen. Olsen og Traavik mener at personlige egenskaper også er med på å styrke elevenes resiliens (Olsen og Traavik, 2014).

Selvbildet og mestringsfølelsen knyttet opp mot de stabile familierelasjonene kan slik vi ser det, ha styrket informantene våre slik at de har utviklet resiliens og har mestret møtet med en ny skole og nye relasjoner på en åpen og mottagelig måte. Gode relasjoner til de voksne på skolen, og gode mestringserfaringer kan se ut til å være av størst betydning for at informantene våre har lyktes. Pedagogen på skolen må ta i bruk relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i formidlingen og kontakten med elevene (Spurkeland, 2014). En positiv relasjon mellom lærer og elev fordrer at eleven skal føle seg sett og forstått (Møller, 2012).

Funnene presentert her under avsnittet individuelle forhold, vil bli drøftet i drøftingskapittelet under forskerspørsmålene:

*Hvilke forventninger har elever til overgangen til videregående skole?*

*Hva mener elevene skal til for at de gjennomfører?*

### **5.13 Oppsummering funn institusjonelle og individuelle forhold**

Alle de fire informantene har på videregående skolen fått en annen relasjon til de voksne enn de følte at de hadde i grunnskolen. De føler at de blir bedre kjent med læreren som møter dem på arenaer hvor de står sammen og jobber utenfor et tradisjonelt klasserom. Det at de står sammen på verkstedet og må jobbe med en arbeidsoppgave som kanskje varer litt over tid, tvinger dem til å snakke om andre ting enn bare skoleting. De lærerne som de har møtt har bydd på seg sjøl ved å snakke om ting de begge har vært opptatt av. Informantene forteller at humor blant de voksne har spilt en stor rolle for gjennomføringen. De sier at lærerne ikke var selvhøytidelige, men ga dem en følelse av at de var likestilt. Dette gjorde at de slappet mer av, og skolen ble ufarlig. Terskelen for å ta opp vanskelige ting ble enklere når de kjente hverandre.

Informantene snakker alle om at de fikk følelsen av å bli behandlet som voksne når de kom til den videregående skolen. De forteller om en opplevelse av frihet knyttet til dette, men også at de etter hvert skjønnte at når de ble behandlet som voksne, så medførte dette noen plikter som

de hadde sluppet før. Dette var alt fra å skrive opp ting som skulle gjøres, levere fraværsskjema, delta i undervisningen og vise interesse for fagene. Lærerne tok dem med i avklaringen av rettigheter og plikter og begrunnet det i at det var deres framtid det gjaldt. Informantene opplevde at det ble vektlagt på en ny måte for dem at ting skulle gjøres for deres egen del, ikke for noen andres.

Funnene viser at informantene opplevde en sammenheng mellom teori og praksis som virket motiverende på dem. De opplevde at de faktisk hadde bruk for å skjønne den teorien de møtte. Teorien ble presentert dem gjennom praktisk arbeid på verkstedet noen ganger først, og da ble ting enklere å forstå. Dette ble presentert som en viktig faktor som gjorde at de holdt ut, når det i perioder ble vanskeligere å motivere seg. Informantene forteller om motivasjonen de følte av at skolearbeidet var meningsfylt og ekte.

Funnene viser at det å få være en del av et fellesskap, være en del av gjengen og ikke bli ekskludert på grunn av faglige begrensninger, var viktig for informantenes motivasjon og selvfølelse. Funnene viser at skolen klarte å tilrettelegge for disse elevene slik at de gjennomførte med karakterer i alle fag.

Danningsprosessen informantene våre er gjennom i løpet av tida i videregående skole kommer tydelig fram i funnene våre. Funnene viser elever som gjennom en yrkesutdanning modnes faglig og personlig til det yrket og livet de skal ut i. Ingen funn viser tegn på ønske fra informantene om å komme ut fra skolen til et liv uten et arbeid.

Informantene våre ble valgt ut fra en gruppe tidligere elever med lave inntakspoeng, og historiene deres viser at de hadde få eller ingen karakterer fra grunnskolen. Funnene våre viser at det å ikke få en vurdering de kunne måle seg med andre i, var lite motiverende for dem. Når de da møter en skole som gir dem vurderinger på lik linje med de andre elevene, får de motivasjon til å stå på litt mer.

Funnene våre kan tyde på at den danningen lærere i videregående skole har med seg gjennom utdanning og yrkesliv kan være nyttig i møte med risikoelever. Yrkesrettingen som fellesfaglærerne jobber med og relevansen som yrkesfaglærerne har i fokus ser ut til å være av stor betydning.

Funnene våre vil vi drøfte i neste kapittel for å se på hvilken relevans de har for arbeidet mot frafall og for gjennomføring i den videregående skolen.



## **6. DRØFTING AV FUNN OG KONKLUSJONER**

Hovedproblemstillingen i dette studiet handler om hva det er som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre tross alt. For å nærme oss problemstillingene ble tre forskerspørsmål formulert. Det første forskerspørsmålet handler om de forventningene elever har til overgangen fra grunnskole til videregående skole. Det andre spørsmålet handler om hva elever mener skal til for at de gjennomfører. Forrige kapittel har redegjort for denne forskningen, men disse funnene vil bli ytterligere diskutert nå. Det tredje forskerspørsmålet handler om hvordan skolen tilrettelegger for elever i risikogruppen, og dette forskerspørsmålet blir et viktig anliggende for dette kapittelet. Her vil vi diskutere anvendelsen av de funnene vi har gjort. Dette er spesielt viktig for å kunne besvare problemstillingen vår, og for å gjøre oppgaven ytterligere relevant for det praksisfeltet den er skrevet for.

### **6.1 Hvilke forventninger har elever til overgangen til videregående skole?**

I dette avsnittet vil vi drøfte de funnene som sier noe om de forventningene informantene hadde før de begynte på den videregående skolen. Vi vil først drøfte funnene rundt forventningene til å komme inn på ønsket studieprogram, og så funnene rundt forventningene om mestring på videregående skole. Forventningen om å få begynne på en ny skole med «blanke ark» var et tydelig funn i empirien vår, og også forventningen om å fullføre og få seg en jobb. Begrepet «blanke ark» bruker vi for å beskrive ønsket informantene våre hadde for å begynne på nytt i en ny skole uten at historien deres var med dem.

#### **6.1.1. Forventninger til å komme inn på førstevalget sitt**

Bronfenbrenner betrakter overganger fra et nivå til et annet som risikofylte perioder i et menneskes liv. Overgangen fra grunnskole til videregående skole er en slik risikofylt periode for informantene våre. Overgangen kan være risikofylt, men også full av muligheter og utfordringer (Bronfenbrenner, 1979). Funnene våre viser at alle våre fire informanter til tross for lav mestringsfølelse i grunnskolen, hadde store forventninger om å komme inn og å mestre

den videregående skolen. Den grunnleggende ideen i sosial-kognitiv teori er at mennesket både er motivert for, og har evnen til å ta styringen over eget liv (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Det kan se ut som om informantene våre viser en slik evne til å ta styring over sine liv. Det at informantene våre hadde forventninger om å komme inn på førstevalget sitt kan på den ene siden komme av at innsøkingsreglene fylkeskommunen hadde på denne tiden, gjorde at disse elevene stilte først i køen. Søkere med fritak for karakterer i flere fag, spesielle behov for tilrettelegginger og spesielle behov for å komme inn på gitte linjer fikk fortrinn ved opptak. Disse reglene er strammet inn nå og gjelder bare søkere med fritak i mer enn halvparten av karakterene fra grunnskolen og som må prioriteres til et spesielt utdanningsprogram.

Vi kan også tolke funnene våre slik at det her vises tegn på at informantene våre er resiliente. Funnene viser at de har opplevd å ikke mestre skolen tidligere. Noe som vi tolker som en påkjønning over år som kunne ha ført til at disse elevene ga opp skolen. Funnene våre viser ingen tegn på at disse informantene ikke vurderte å begynne på videregående skole. De søkte og hadde forventninger om å komme inn.

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat til tross for erfaringer som innebærer risiko for problemer og avvik (Rutter, gjengitt etter Olsen og Traavik, 2014 s: 27). Resiliensfaktorer er faktorer i personen selv eller i personens omgivelser som er med på å utvikle denne resiliensen.

De resiliensfaktorene vi ser etter i funnene våre bygger både på Rutter (1985) og Thuen og Aarø (2001) sin forståelse. Vi har sett etter faktorer som tyder på: Sosial støtte fra omgivelsene, trygg tilknytning til minst en voksenperson, egne erfaringer om å kunne noe og personlige egenskaper.

Funnene våre viser at to av informantene er enebarn og to er yngst i familien med søsken som er betydelig eldre, og som vi tidligere har vist til har vi undret oss over om dette kan ha hatt noe å si for deres utvikling av resiliens. Enebarn og yngstebarn kan få en posisjon i familien som gir dem mye sosial støtte og stabile, emosjonelle tilknytninger til familiemedlemmene sine. Det kan se ut som om de har hatt en god oppvekst der de alle forteller om minst en voksenperson som har betydd mye for dem. Det kan se ut som om disse nære personene har betydd mye for deres selvbilde og identitetsbygging, til tross for at de ikke helt har funnet seg til rette gjennom ti år i grunnskolen. Funnene viser også at informantene har opplevd sosial støtte fra jevnaldrende på fritid og i pauser på skolen.

Disse stabile familiemedlemmene som har tatt dem med på praktiske arbeidsoppgaver og styrket deres mestringsopplevelser i forhold til slikt arbeid, har også gitt informantene våre egne erfaringer om å kunne noe. Når det gjelder personlige egenskaper og resiliens, viser funnene våre at informantene har positive holdninger til skole, og en optimisme og tro på at de skal mestre, som også kan komme fra deres personlighet. Det kan se ut som om de fire informantene våre alle har et driv eller en indre motivasjon som vi mener også kan ha utspring i deres personlighet. Temperament og innstilling til livet blir av Olsen og Traavik trukket frem som individuelle egenskaper som kan ha innvirkning på utviklingen av resiliens hos utsatte individer (Olsen og Traavik, 2014).

Her har vi drøftet hva det var som gjorde at informantene hadde et ønske om å gå videre på skole, og om hva som kunne være årsaken til forventningene om å komme inn.

Informantene våre hadde forventninger om å komme inn på førstevalget sitt, og de kom inn. Tilgang til førstevalg i videregående skole viser seg å være en betydelig faktor for gjennomføring i videregående opplæring (Beck 2014, Hernes 2010). Noe funnene vår også kan være en indikator på.

### 6.1.2. Forventninger om mestring

Funnene våre viser at informantene våre var spente på det faglige nivået på videregående skole, men de var ikke bekymret over om de ville mestre det. Kan det være et tegn på lite problemfokus og naivitet, eller finnes det noen dypere årsaker i mestringserfaringene til informantene som ligger til grunn?

Autentiske mestringserfaringer er ifølge Bandura (1997) den viktigste kilden til forventning om å mestre. Har du gode erfaringer etter gjennomføring av liknende oppgaver og utfordringer, vil du ta tak i disse nye med store forventninger om mestring. Har du dårlige erfaringer fra tidligere, vil disse forventningene være svekket (Bandura, 1997). Ut fra denne teorien skulle vi jo ventet funn på at informantene våre ikke hadde forventninger om å mestre skolegangen. Vi fant tvert om det motsatte. Funnene våre var entydige på at forventningene om å mestre var stor. Det kan være tegn på at informantene våre ser på videregående skole som noe helt annet. De ser ikke på oppgavene og utfordringene de møter der som liknende oppgaver fra grunnskolen. Det kan se

ut som at de autentiske mestringserfaringene de knytter opp mot hverandre, er oppgaver de har gjort på fritiden sammen med venner og betydningsfulle voksne.

I følge sosial-kognitiv teori har vi en tendens til å velge aktivitet og oppgaver vi har stor forutsetning til å mestre, og vi velger bort de aktivitetene og oppgavene vi er usikre på om vi vil mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Funnene våre viser at informantene hadde en holdning til at videregående skole kom til å være faglig vanskeligere, fordi det var en høyere utdanning enn grunnskolen. Det som overrasket oss var at de tilsynelatende hadde et avslappet forhold til om de kom til å klare dette. Det er mulig at disse guttene hadde store forventninger til at fagene skulle tilpasses dem, og at de skulle mestre, eller dette kan være et tegn på at deres personligheter ikke tilsier store bekymringer.

Det kan også være at de ved å komme inn på linja de ønsket og fikk jobbe med arbeidsoppgaver de mestret og trivdes med, fikk gjenopprettet opplevelsen av mening og sammenheng i livet. Antonovsky legger til grunn tre faktorer som må være til stede for at dette skal skje. Personen må ha en forståelse av sin egen situasjon. Han må ha tro på at man kan finne løsninger, og han må finne god mening i å forsøke det (Olsen og Traavik, 2014). Funnene våre viser at informantene hadde forventninger om at det kom til å bli krevende. De hadde forståelse for sin egen situasjon. Funnene viser liten grad av bekymring, og tro på at det finnes løsninger. Ønsket om å komme seg videre i livet, få seg en jobb og bli selvhjulpne kommer tydelig fram i funnene våre. Det ser vi på som tydelige tegn på at informantene finner god mening i å gjennomføre.

Forventninger til mestring har tydelig vært hovedmotivasjonen for informantene våre ved valg av programområde på videregående skole. Informantene våre hadde frihet til å velge, og de valgte seg programområder, og oppgaver som de forventet å mestre. Informantene våre hadde dermed høy mestringsforventning når de startet på videregående skole (Bandura, 1997). Ut fra teorien skulle disse da trives godt med valget sitt, noe som funnene våre absolutt viser. Funnene våre viser at informantene var sikre i sitt valg av programområde, og historiene deres viser at beslutningen om hva de ville bli som voksne var bestemt tidlig. Funnene viser at valgene ble gjort med bakgrunn i interesser hos informantene, interesser som også hadde familiære utspring.

Opplæringstilbudet i fylkeskommunen har årlig en rullering, der etterspørsel i arbeidsmarkedet tas hensyn til når tilbud i videregående skole skal avgjøres. Antallet læreplasser i regionen avgjør om en skole får tillatelse til å ta inn flere elever på de ulike utdanningsområdene. Mangler

for eksempel byggbransjen arbeidskraft, økes tilbudet i videregående skoler innenfor dette programområdet, og elevene styres inn dit i forhold til tilbudsstrukturen. Dette er en diskusjon som media har satt fokus på, og som er en medvirkende faktor når motivasjonen til elevene for de ulike utdanningsprogrammene skal måles. En annen utfordring er at elever som har geografisk nærhet til en videregående skole sluses inn til den skolen som de er bosatt nærmest til. Dette gjør også noe med det faktiske valget som elever har når de søker videregående skole. Lang reisevei kontra å måtte flytte på hybel eller internat, er også momenter som er viktig når elever skal velge videregående skole (Buland, 2007, Lie, m.fl. 2009). Politiske føringer er også noe som påvirker opplæringstilbudet og tilbudsstrukturen da ulike politisk maktforhold er avgjørende for hvem som til enhver tid får bestemme i fylkeskommunen, og hvilke regioner som skal få de ulike utdanningsprogrammene.

Forventninger om mestring ser ut til å være en viktig faktor for elevers gjennomføring. Skal disse elevene gjennomføre, må tilbudet være lagt opp slik at flest mulig elever kommer inn på det utdanningsprogrammet de ønsker seg.

### 6.1.3. Forventninger om å få begynne med blanke ark

Alle informantene hadde en klar forventning om å få starte på videregående skole med «blanke ark». Med «blanke ark» mener vi at det kan se ut som om at informantene har hatt en klar tanke om at videregående skulle være en ny start når det gjaldt skole, og at store faglige og sosiale utfordringer fra grunnskolen skulle glemmes og glemmes. Eller det som Bronfenbrenner kaller en overgang med gode muligheter og utfordringer (Bronfenbrenner, 1979).

I Troms fylke har alle videregående skoler overgangsmøter med de elevene som kommer inn på særskilt søknad. Disse møtene er tverrfaglige med representanter fra grunnskolen, den videregående skole, pedagogisk psykologisk tjeneste både fra kommunen og fylket og andre instanser som barnevern og psykiatritjeneste ved behov. Den fremtidige eleven selv og foresatte er hovedpersonene i disse møtene. Overgangsmøtet er ofte på våren før eleven skal starte på videregående skole, og formålet med disse møtene er å forberede eleven, de foresatte og skolen på overgangen.

Funnene våre sier ikke noe om disse møtene. Det kan komme av at vi ikke spurte spesifikt etter dem, eller vi kan tolke det sånn at hadde dette vært opplevelser som hadde vært spesielle i positiv eller negativ retning så hadde dette kommet fram. Et slikt møte kan bli negativt for

elever som ønsker å begynne på ny skole med «blanke ark». For mye informasjon på disse møtene kan da oppleves som negativt, og kan føre til at skolehverdagen blir betydelig lik det som opplevdes i grunnskolen. Ikke desto mindre kunne for lite informasjon ha ført til at skolen brukte unødig tid på å finne ut hva som skulle til for at eleven skulle mestre skolen best mulig. Vi har funn som viser at denne skolen jobbet dynamisk med informasjonen de fikk, og at de evnet å endre tiltak når de så at eleven hadde større forutsetninger for å lykkes i yrkesutdanningen enn de ved oppstarten antok. Det er slik vi ser det et viktig funn i vår leten etter hva som skal til for at elever gjennomfører. Vi tar det med oss til avsnittet om skolens tilrettelegging.

Sommerschild viser med sin teori om selvbilde at våre egne indre historier har ringvirkninger for vårt selvbilde, som igjen påvirker mestringsstrategiene våre, som igjen påvirker vår opplevelse av oss selv i forhold til andre. Forholdet vårt til andre vil være i et samspill med vårt selvbilde (Sommerschild, 2010). Funnene våre kan tyde på at informantenes indre historier handler om mestring innenfor fagområdet som de opparbeidet seg på fritiden, og i prosjekter i grunnskolen. Dette førte til at selvbildet ble styrket i møte med det nye programområdet på videregående. Selvbildet og identiteten er i stadig endring (Sommerschild, 2010), og den nye identiteten som informantene opplevde som fagarbeidere ga nye mestringsstrategier, og en ny og styrket opplevelse i møte med medelever og lærere på skolen.

Ønsket om å få begynne på nytt med en ny faglig identitet ser ut til å være et betydelig funn i studiet vårt.

#### 6.1.4. Forventninger om å fullføre og få seg en jobb

Funnene våre viser at alle de fire informantene våre i overgangen til videregående skole, hadde et inderlig ønske og et tydelig mål om å få seg en jobb. Uansett vinkling på spørsmålene vi stilte så kom informantene alltid tilbake til viktigheten av å få seg en jobb, og at de ikke så for seg andre alternativer.

Teorien om mestringsforventninger og verdier (Wigfield og Eccles, 1992) forutsetter at motivasjonen henger sammen med mestringsforventning, og verdien oppgaven har for en person. I vår sammenheng handler dette om informantenes mestringsforventninger knyttet opp mot verdien av å få seg en ordentlig jobb etter endt utdanning. Vi undrer oss over om det er bakgrunnen til disse informantene som viser seg i disse funnene, eller kan det være at ungdom

i denne fasen av utdanningen har denne troen, og at det er utdanningssystemet og elevens tilgang til lærlingebedrifter som kan ta fra dem håpet?

Funnene viser at alle fire har foresatte som er i jobb. De har også andre betydningsfulle voksne som er eller har vært aktive i yrkeslivet. Vi tolker det som at disse voksenpersonene er viktige forbilder for informantene våre, og at de dermed har stor betydning for deres ønske om å komme seg ut i en ordentlig jobb. Det at funnene var så entydige på dette kan være en tilfeldighet. Vi vet at ikke alle har en slik bakgrunn som disse informantene, og funnene på forventninger om å få seg en jobb vil antageligvis kunne ha vært annerledes.

Vi vet av forskning (Hernes, 2010) at det største frafallet i videregående opplæring skjer i overgangen mellom skole og lærlingebedrift. Dette kan komme av manglende tilgang på lærlingeplasser og/eller manglende oppfølging av lærlingene i overgangsperioden og i lærlingetida. Studiet vårt har fokus på skoledelen av yrkesutdanningen, så vi går ikke dypere inn i den drøftingen her, men det er tydelig for oss at det kan være en av årsakene til at elever under utdanning mister forventningene om å komme seg ut i en jobb.

Det kan også være at det er det som skjer i skolen de to årene elevene går i videregående opplæring som gjør at de kan miste denne troen. Ved opplevelse av lite relevans, lav mestring og dårlig oppfølging ved fravær (Hernes, 2010), øker sjansen for at elever dropper ut. Funnene våre er entydige på opplevelse av relevans i fagutdanningen. Vi ser på opplevelsen av relevans som svært viktig for motivasjonen til elevene, og avgjørende for om de vil stå løpet ut og beholde troen på å komme seg ut i jobb. I neste avsnitt har vi fokus på funnene som sier noe om hva informantene mener var årsakene til at de klarte å gjennomføre skoledelen av yrkesopplæringa si.

## **6.2 Hva mener elevene skal til for at de gjennomfører**

Her vil vi drøfte funnene som gir oss årsakene til gjennomføringen, tolket ut fra informantenes egne historier. Vi vil drøfte funn som sier noe om betydningen av gode relasjoner til de voksne på skolen, betydningen av opplevelse av relevans og yrkesretting i opplæringen, betydningen av opplevelsen av inkludering og likeverd og betydningen av opplevelsen av ansvar og frihet.

### 6.2.1. Relasjonen til de voksne på skolen

Det kommer tydelig fram i historiene til informantene at relasjon til lærerne er vesentlig for deres gjennomføring i videregående skole. Informantene forteller om lærere som har hovedfokus på faget og som i innlæringen bruker samtale som metode, slik at de får en god relasjon til elevene.

Det kan se ut som om programfaglærerne, og deres måte å møte ungdommene på øker elevenes forventninger til å mestre yrkesutdanningen. Deres dårlige skoleerfaringer fra tidligere blir koblet opp mot en helt annen type skole og lærere.

Informantene ble spesielt spurt om de husket noen voksne fra tida i grunnskolen. Funnene våre på relasjoners betydning tidligere i skolegangen gav få treff. Det kan komme av at informantene våre ikke hadde lærere som de fikk god relasjon til i grunnskolen, eller at de ikke husker så godt bakover i tid. Vi har funn som viser at informantene opplevde lærerne i grunnskolen som mer fagorienterte og mindre relasjonelle. Ord som robot ble ved et tilfelle brukt om disse lærerne. Funnene våre viser at informantene opplevde at lærerne på videregående var annerledes. Informantene forteller om lærere som ikke bare var lærere, men også mennesker. Møller skriver at mennesker reagerer på nye relasjonelle situasjoner i kraft av tidligere relasjonserfaringer (Møller, 2012).

Det er mulig at de relasjonserfaringene informantene våre brukte når de møtte lærerne på yrkesfag, ikke var knyttet opp mot de relasjonene de hadde med sine tidligere lærere. De kan ha brukt relasjonserfaringene sine fra møter med liknende situasjoner og personene i disse møtene. Informantene våre har jo alle historier om voksne som har motivert dem og styrket deres selvfølelse i forhold til fagutdanningen. Vi tenker at lærerne de møtte på videregående kan minne om disse trygge, signifikante andre de har møtt tidligere i livene sine. Møller (2012) skriver at i kraft av tidligere relasjonserfaringer, danner vi mønstre for hvordan vi møter liknende situasjoner. Mønstrene aktiviseres ikke i et tomrom, men oppleves og kommer til uttrykk på forskjellige måter alt etter hvordan vi møtes i det konkrete samspillet (Møller, 2012). Det kan slik vi ser det variere ut fra hvilke former for relasjoner elevene blir invitert inn i, og i hvilken kontekst de befinner seg i.

Konteksten eller læringsarenaene er nye og helt annerledes på yrkesfag. Elevene møter lærerne sine på verksteder, der de sammen med grupper av elever jobber med praktiske arbeidsoppgaver. Informantene forteller om en opplevelse av at aktiviteten på skolen minner



om en ordentlig jobb. Læreren blir her en arbeidsformann og en veileder mer enn en underviser. Dette kan åpne opp for en kontekst for relasjonsbygging på en ny måte, og det kan slik vi ser det føre til at maktforholdet mellom lærer og elev blir jevnere enn i en tradisjonell undervisningssituasjon, noe som kan se ut til å virke positivt på disse elevene.

Funnene våre viser at det også er vesentlig for relasjonsbyggingen at lærerne har en fagkunnskap som treffer godt i forhold til elevenes motivasjon for et framtidig yrke. Det kommer fram av empirien at informantene opplever det som nyttig å lære seg det som læreren har av kunnskaper om faget. Ut fra funnene våre kan det også se ut som om informantene opplever at lærerne har sammenfattende interesser med elevene utover faget, noe som også virker positivt for relasjonsbyggingen.

Det kan se ut som om at det ikke bare er faget og interessene som er sammenfallende hos programfaglærerne og elevene på yrkesfag. Språket og kommunikasjonen kan det også se ut som er gjenkjennbart for elevene. Det kan slik vi ser det gjøre sitt til at elevene finner den tryggheten som skal til for å snakke med lærerne på en helt annen måte enn de gjorde i grunnskolen. Sett i et slikt lys kan det se ut som om kulturen på programområdene er gjenkjennbar for informantene våre. Kulturen eller meningsfellesskapet, som etableres mellom lærerne og elevene, er dynamisk og bygd på en felles forståelse av at målet med opplæringen er kunnskap innenfor et fagområde som eleven trenger for å få seg en lærekontrakt.

Gode relasjoner til lærerne viser seg i dette studiet å være avgjørende for om risikoelever gjennomfører. Vi vil ut fra våre funn si at det kan se ut som om den danningen yrkesfaglærerne får gjennom et yrke og en faglærerutdanning gjør dem spesielt egnet til møtet med denne type elever. Personlig egnethet kan være avgjørende, men vi mener å ha funn som viser at kombinasjonen mellom fagkompetanse og troverdigheten innenfor et yrke som et yrkesliv fører med seg er heldig i møtet med disse elevene.

### 6.2.2. Relevans og yrkesretting

Da fellesfagene i den videregående skolen ble innført på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene med Reform-94, var en av forutsetningene at undervisningen skulle yrkesrettes (Regjeringen.no Reform – 94. u.å.). Hovedmålet med denne yrkesrettingen var at opplæringen skulle bli mer relevant for yrkeslivet, og samtidig at elevene skulle motiveres for skolegangen.

Funnene våre viser at informantene var bekymret for det faglige nivået før de begynte på videregående opplæring. Informantene hadde en erfaring med seg fra grunnskolen som tilsa lav mestringsforventning i liknende fag. Funnene våre viser forventninger og ønsker om en annen type undervisning enn det de kjente til fra grunnskolen. Informantene forteller at de ble overrasket over hvor greit det gikk faglig når de kom i gang med arbeidet. Det kan se ut som om den bekymringen de hadde på forhånd kan være et resultat av at de hadde lite kunnskaper om hva som ville møte dem i den videregående skolen. Dette kan være et resultat av mangelfull rådgivning i grunnskolen og/eller dårlig kunnskap der om yrkesfaglig utdanning.

Det at det gikk så greit med informantene våre til tross for dårlig faglig grunnlag fra grunnskolen, kan være et tegn på at den videregående skolen har lykket med yrkesrettingen av fagene. Fagene ble gjort relevante for den yrkesutdanningen de gikk på, og med dette også mere motiverende for elevene. Vi leser også ut av funnene våre at teorifagene ble opplevd som mere praktiske enn i grunnskolen. Informantene våre hadde alle valgt yrkesfag fordi de ønsket seg bort fra vanlig teoretisk undervisning, og de ønsket praktisk jobbing. De fortalte alle at de ble motivert av yrkesoppdrag, og det å løse praktiske problemer. Funnene våre viser også at dette var avgjørende for opplevelsen av å mestre, og i neste instans ønsket om å bli god i den fagutdanningen de hadde startet på.

Vi har funn som tyder på at skolen har en bevisst holdning til å gjøre fellesfagene relevante i forhold til programfagene. Elevene snakker om hvordan de opplevde en sammenheng mellom programfagene og fellesfagene, og at dette gjorde at arbeidsoppgavene ble enklere å forstå. Dette ga dem, slik vi tolker det, også forståelse av at fagene måtte læres, fordi det var gode verktøy for dem i det videre yrkeslivet. Det var ikke bare ting de måtte gjøre.

Informantene gir oss et inntrykk av at de ulike yrkesutdanningsprogrammene har god kobling til arbeidslivet, yrket eller bransjen utdanningen er rettet mot. Det kan se ut som om organisering og gjennomføring av undervisningen utvikler informantenes yrkesidentitet og motivasjon for å få et fagbrev innenfor de ulike fagene. Det kan være utfordrende å få elever til å oppleve en sosialisering til et yrke, men ut fra historiene vi fikk kan det se ut som om dette kan være noe skolen har lykket med. Informantene forteller om lærere som i stor grad er personer som selv har arbeidet innenfor yrket sitt og som er stolte av yrket og bakgrunnen sin. Undervisningen foregår på et verksted i tilknytning til skolen med utgangspunkt i læringsoppdrag og konkrete, men høyst reelle problemstillinger innenfor de ulike yrkene. Det kan se ut som om at fokuset skolen har på yrkesretting også innenfor teorifagene, fører elevene

inn i den yrkestradisjonene de fikk overført i løpet av opplæringstiden sin i skolen og seinere i læretiden ute i bedrift.

Sett i lys av at informantene kommer fra ulike yrkesutdanningsprogram, kan vi tenke at skolen har en bevisst pedagogisk forankret tanke om yrkesretting blant det pedagogisk personale. Vi kan se tegn på at denne videregående skolen har en didaktisk tenkning og en pedagogisk plattform for god yrkesretting. Funnene våre kan tyde på at yrkesretting og opplevelse av relevans innenfor yrkesopplæringen er vesentlig for gjennomføring.

### 6.2.3. Inkludering og likeverd

Kunnskapsløftet (K06) sier: «Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet» og Stortingsmelding nr. 18. sier: «Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til hver enkelt elev og fellesskapet» (St.meld. nr. 18. 2010-2011). Funnene våre viser at det å bli inkludert i fellesskapet i klassen, eller som informantene våre beskrev det: «fikk være en av gutta», var viktige faktorer for at de gjennomførte skolen. Funnene våre viser at alle informantene hadde en annen erfaring med inkludering fra grunnskolen.

Det kan se ut som om skolene våre informanter hadde gått på tidligere vurderte dem som så faglig svake at de ikke ville ha faglig utbytte av undervisningen som foregikk i klasserommet. Det kan se ut som om disse skolene ikke har hatt fokus på tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, men heller har jobbet med individualisert tilpasset opplæring utenfor fellesskapet. Med denne erfaringen i bagasjen har informantene våre en forventning om at det vil bli annerledes i den videregående skolen. Vi har undret oss over dette siden de samtidig uttrykte at de var bekymret for det faglige nivået på videregående. På den ene side kan det være et resultat som viser at de likevel hadde en forforståelse for at opplæringen vil bli annerledes i denne for dem nye skolehverdagen. På den andre side kan dette handle om et inderlig ønske de hadde om å bli inkludert og gitt mulighetene til å bli sett på ny. Det kan også hende at når vi intervjuer elevene tre år etter at de begynte på videregående opplæring ikke husker så mye av forventningene de hadde, men husker mer av de erfaringene de gjorde underveis.

Informantene forteller alle, men i ulik grad, om mestringsopplevelser i praktisk arbeid og om mestringsfølelsen dette gav dem. Funnene viser at selvbildet til informantene øker ved at de kan måle seg med prestasjonene til de andre i klassen. Informantene våre har høye

mestringsforventninger, og disse forventningene ser ut til å bli innfridd når de måler seg med andre i klassen som jobber med samme type arbeidsoppgaver, og selvbildet og egenverdet øker. Det kan her være nyttig å tenke over om en inkludering i dette fellesskapet til enhver tid hadde blitt opplevd som positivt. Det kunne jo skje at elevene ved å måle seg med de andre hadde funnet ut at de var svakere mestrende, og at de så at det bare var de som ikke fikk det til. Vi vil drøfte dette videre under spørsmålet om skolens tilrettelegging for elever i risikogruppen for frafall.

En likeverdig opplæring må forstås både på systemplanet i skolen og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger og samtidig må det ha et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lover og forskrifter (U.dir. Likeverdsprinsippet. u.å).

Informantene våre er fra et utvalg av tidligere elever med få eller ingen karakter fra grunnskolen. Disse guttene har alle klart seg gjennom skoledelen av videregående opplæring med vurdering med karakterer i alle fag. Med grunnlag i dette kan det se ut som om skolen har lykket med å tilpasse undervisningen for disse elevene.

Når en elev ikke har karakterer i et fellesfag fra grunnskolen, må det i videregående skole settes inn ressurser for å få eleven opp på et faglig nivå for å kunne gå videre. Kartlegging av faglig nivå og styrking for å få gi elevene de verktøyene de trenger, blir trukket fram som anbefalinger for å hindre frafall (Hernes, 2010). Ingen av historiene bærer preg av at informantene har følt seg spesiell på noen måte i forhold til hvordan undervisningen har vært lagt opp. Funnene sier tvert om at informantene har opplevd inkludering og likeverd i undervisningen, og at de har vært tilfreds med måten skolen har gjort dette på. Vi har funn som viser at skolen har styrket klassene med ekstra pedagog, og at det har vært mulighet for hjelp ved behov.

Vi kan jo lure på om sammenligningsgrunnlaget til informantene våre er noe tynt siden de i hele grunnskolen har vært vant til spesialundervisning ute alene eller med få elever i en gruppe. De har ingen erfaringer med tilpasninger inne i klassen. Overgangen fra å være alene ute på gruppe til å være sammen med femten elever i en klasse, kan oppleves som overveldende. Vi måtte derfor vurdere om informantene i historiene sine forteller om metoden de likte best på grunn av økt læring, eller om det var mer behagelig for dem siden læringstrykket blir annerledes i en klasse. Funnene viser at læringen har økt, mestringen har økt og motivasjonen har økt, så vi kan vel trekke de slutningene at for disse informantene har det fungert godt med styrking av opplæringen innenfor fellesskapets rammer.

Funnene viser at informantene har følt seg annerledes og utenfor fellesskapet i grunnskolen, men i videregående skole ser det ut til at skolen har organisert seg slik at informantene ikke oppfatter seg som annerledes. Vi har på den andre siden funn fra en informant som forteller om mestring på liten, nivådelt gruppe fra grunnskolen. Han sier at det var godt å kunne måle seg med elever som var på hans nivå. Dette må være en tankevekker når ideen om tilpasninger innenfor klassen har stort fokus.

Utdanningsdirektoratet sier at for å sikre seg likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling (U. dir. Likeverdsprinsippet u.å.). Det kan se ut som om skolen organiserer opplæringen slik at elevene ikke merker at det er satt inn ekstra ressurser, for å sikre at de får den opplæringen de skal. Funnene våre kan tyde på at skolen har en god lærerdekning i klassene. Informantene forteller at lærerne har god tid til samtaler, veiledning og prat om andre ting enn fag. Møller (2012) skriver om anerkjennende og utviklingsstøttene relasjoner som krever at læreren viser en stor åpenhet, et sterkt nærvær og et lavere tempo.

Funnene våre viser tegn på at skolens didaktikk legger opp til at læreren skal kunne jobbe med relasjonelle forhold, og med det tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger i alle fag. Dette kommer vi tilbake til i avsnittet om skolens tilrettelegging.

#### 6.2.4. Ansvar og frihet eller plikter og rettigheter

Funnene våre er entydige på at opplevelsen av å bli behandlet som voksne er viktige for gjennomføringen. Informantene forteller om lærere som bryr seg, men som samtidig gir elevene en frihet til å velge selv. Informantene forteller at de blir møtt med en forventning om at de skal ta de rette valgene for seg selv. Alle fire trekker dette fram som positivt og motiverende for å ta tak og gjøre en ekstra innsats i innlæringen. Funnene viser at informantene har en opplevelse av å bli tatt med på råd når avgjørelser skal tas og når regler skal bestemmes. Informantene våre forteller om mindre fravær og bedre læring som resultater av dette, så funnene våre er entydig på at medbestemmelse og ansvar er positivt.

Funn som viser at medbestemmelse og ansvar er positivt var ikke overraskende, men at det skulle virke så positivt på denne type elever forundrer oss noe. Funnene fra skolehistoria til informantene fortalte oss om amotivert adferd. Amotivasjon kommer av at personene det forventes en handling fra ikke ser noen verdi av handlingen som skal utføres, eller at forventningen til mestring innenfor denne arbeidsoppgaven ikke er særlig høy (Deci og Ryan,

2000), og på bakgrunn av dette hadde vi sett for oss mindre engasjement i opplæringen. Funnene våre viser tvert om at de i videregående skole viser en indre motivasjon for å delta, engasjere seg og mestre. Indre motivert adferd er den adferd eller de aktivitetene som utføres av interesse eller fordi aktiviteten i seg selv gir glede og tilfredstillelse (Deci og Ryan, 2000). Det kan se ut som om opplevelsen av å bli behandlet som voksne, få ansvar og frihet gir en slik følelse av glede og tilfredstillelse.

I Hernes sin tiltaksrapport kommer det fram at personlig oppfølging og kontroll er viktige elementer for å forebygge frafall (Hernes, 2010). Funnene våre strider litt mot dette da informantene våre opplever at følelsen av frihet er avgjørende. Det er mulig at skolen gir frihet uten å ha kontroll. Derimot har vi funn som viser at skolen driver med kontroll og personlig oppfølging på fravær. Informantene forteller om lærere som melder og ringer når de er borte fra skolen. Det kan virke som om informantene ikke ser på dette som kontroll. Dette kan komme av at de har gode relasjoner til disse lærerne, og at de tolker dette som et tegn på at læreren bryr seg om dem.

På spørsmålet om hva elevene selv ser på som årsakene til at de klarer å gjennomføre, er relasjonen til de voksne på skolen, opplevelsen av relevans og yrkesretting innenfor fagene, opplevelsen av inkludering i fellesskapet, følelsen av frihet og å bli behandlet som voksne de viktigste funnene. Motivasjon og mestring er hovedbegrepene som går igjen her. Hvordan skolen jobber mot elevene for å oppnå dette, er tema i neste avsnitt.

### **6.3 Hvordan tilrettelegger skolen for elever i risikogruppen**

I dette avsnittet vil vi drøfte funnene som sier noe om skolens tilrettelegging for elevene. Vi vil her drøfte noen av de samme funnene som i forrige avsnitt, men nå med skolens didaktikk i tankene. Tilpasset opplæring og danning er sentrale begreper i drøftingen, og disse begrepene blir behandlet her som de didaktiske begrepene de er. Vi vil drøfte skolens forhold til de rettigheter og plikter elevene møter. Vi vil drøfte skolens bruk av yrkesretting av fagene. Vi vil drøfte skolens vurderingsformer. Vi vil drøfte skolens syn på inkludering og likeverd. Vi vil drøfte skolens forståelse av tilpasset opplæring.

Vi vil presisere her at det er dette studiets empiri og funnene her som ligger til grunn for denne drøftingen. Det er informantenes livshistorier som er empirien, så drøftingen vil være ut fra elevenes forståelse av den tilretteleggingen skolen gjør.

### 6.3.1. Rettigheter og plikter i skolen

Funnene våre viser en skole som gir elevene en stor frihet. Informantene forteller om en for dem ny frihet i å bli sett på som voksne. Vi kan undre oss over hva informantene våre legger i det å bli behandlet som voksne. Det kan se ut som om frihet og rettigheter er sentrale begreper for dem i denne forståelsen. Det kan virke som om informantene har opplevd årene i grunnskolen som lite frigjørende. Vi har funn som sier at de opplevde å få oppgaver som de bare måtte gjøre, og opplevelsen av å være i et system de ikke kunne påvirke kommer tydelig fram. Det å bli tatt med på råd om utøvelse av regler og å få frihet til å ta pauser ved behov var en helt ny opplevelse.

Vi har tidligere vært inne på om skolen gir denne friheten uten å ha kontroll, eller om det er en bevisst handling for å danne elevene til ansvar og involvering i opplæringen. Ut fra den didaktiske danningsteorien er målet at elevene skal via økt kulturell forståelse oppnå økt selvforståelse som igjen skal medføre medansvarlige handlinger i kulturfellesskapet (Him og Hippe, 1998). Vi kan ikke ut fra funnene våre trekke noen slutninger her, men det kan se ut som om opplevelsen av frihet virker positivt på informantene, og resultatet blir at de tar mer ansvar.

En rettighet kan alltid kobles sammen med en plikt, skriver Overland og Nordahl (2013), og vi vil poengtere viktigheten av at skolen tydeliggjør de pliktene en slik frihet medfører. Frihet innenfor tydelige grenser er slik vi ser det viktige forutsetninger for at ungdom skal trives.

Overland og Nordahl (2013) skriver at gjennom åpenhet utvikles det tillit mellom lærer og elev. De poengterer at etablering av en slik tillit ikke kan skje uten at elevene også bidrar på en forpliktende måte (Overland og Nordahl 2013). I den videregående skole har elevene større frihet enn i grunnskolen. Dette skjer på grunn av at foreldrenes rolle endres, og elevene har mer ansvar for sine egne valg. Kontrakten mellom skolen og foreldrene blir på et helt annet plan, ikke juridisk bindende som i grunnskolen. Ungdommenes rett til utdanning er den samme, men pliktene deres kan virke noe mer utydelig og eksplisitt (Overland og Nordahl, 2013). Det kan se ut som om våre informanter tar pliktene om tilstedeværelse og deltagelse alvorlig. Funnene våre viser ikke til fravær i større grad, og deltagelsen i opplæringen hører vi heller ikke noe

negativt om. Det kan selvfølgelig være informantenes behov og ønske om å fortelle om hvor flinke de var til å følge reglene på skolen som kommer fram her, men det at de klarte å gjennomføre er et tegn på at funnene er relevante. I funnene våre kan det se ut som om friheten de opplevde i en kombinasjon med gode relasjoner og et tillitsforhold til lærerne, kan ha vært med på å hjelpe dem til å gjennomføre.

Funnene våre sier også noe om at skolen gir elevene ansvar for å tilegne seg relevant fagstoff. Det kan se ut som om skolen tilrettelegger for læring ved å vise aktuelle arbeidsoppgaver og oppmuntre til innsats ved å påpeke relevansen av arbeidsoppgavene. Skolen motiverer slik vi ser det her ved hjelp av selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan, 2000). Elevene opplever at de har autonomi eller selvbestemmelse ved at de får være med på å velge arbeidsoppgaver ut fra relevans. De blir ikke satt til å gjøre oppgaver bare for å gjøre dem, men for å lære noe. Vi har ingen funn som sier noe om at elevene opplever arbeidsoppgavene som for utfordrende eller vanskelige, og dette kan tyde på en god tilpasning av fagstoffet fra skolens side.

### 6.3.2. Yrkesretting av fellesfagene og fellesfagretting av yrkesfagene

Ved Reform 94 ble fellesfag innført i yrkesutdanningen, og dette innebar at denne utdanningsveien skulle sikre at elevene fikk en fleksibilitet i utdanningsvalgene sine, slik at også de som gikk yrkesfag ble kvalifisert til høyere utdanning. Denne meldingen forutsatte en yrkesretting av fellesfagene (St.meld 32 1998-1999 Videregående opplæring).

Ny-Giv var en nasjonal satsning som Kunnskapsdepartementet startet for å øke gjennomføringen i den videregående opplæringen. Grunnskoleelever i 10. klasse og elever i videregående skole var målgruppen. Kunnskapsdepartementet startet i 2011 et underprosjekt av Ny-Giv som fikk navnet FYR.

«Siktemålet med FYR er å forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram for å øke elevens motivasjon og for at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene. Satsingen skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres hverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, Publisert 02.10.2014).



Når vi i funnene våre ser klare tendenser til at de utdanningsprogrammene som våre informanter kommer fra, har gitt elevene en opplevelse av god yrkesretting og sammenheng med fellesfagene, er det nærliggende å tro at dette har vært et satsningsområde ved denne skolen. Vi tar som en forutsetning at skolen har vært med på den nasjonale satsningen som kunnskapsdepartementet startet, og det kan med bakgrunn i funnene våre se ut som om skolen har klart å implementere dette godt hos lærerne ved skolen. Denne skolen er forholdsvis stor, og en kan gå ut fra at de samme fellesfaglærerne ikke har undervist på alle de yrkesutdanningene som våre informanter kommer fra. Dette kan dermed indikere at de ulike fellesfaglærerne er samkjørt i forhold til yrkesretting av fellesfagene gjennom en skolering eller en naturlig samhandlingsarena som skolen legger opp til. En kan stille seg spørsmålet om det er tilfeldig at fellesfaglærere kan se ut til å ha en sammenfallende tilnærming til yrkesretting, eller om det på en annen side kommer av at skolen har et godt system for å sikre seg en lik, men god pedagogisk tilnærming. Det kommer tydelig fram i funnene våre eksempler på hvordan informantene har opplevd sammenheng og mestring til den yrkesutdanningen de har valgt. Skolen har klart å få informantene til å se hensikten med det de gjør, og gjennom å vise hva som er viktig i utdanningen la elevene oppleve mestring slik at indre motivasjon driver læringsprosesser videre. Det kan være at yrkesretting og relevant opplæring i fellesfagene påvirker elevenes mestringsforventninger og motivasjon på en slik måte at det å gå opp skolen ikke er et alternativ.

Et annet moment for hvorfor skolen kan ha jobbet godt med pedagogisk tilrettelegging, kan være konkurranseperspektivet mellom de ulike videregående skolene. Årlig lages det fylkeskommunale oversikter over hvilke skoler og utdanningsprogram som har best gjennomføring blant elevene. En kan ikke se bort fra at dette konkurranseperspektivet mellom skolene har vært med på å få fokus på riktig spor i forhold til hvilken pedagogisk metode en skal bruke når elevene skal lære seg noe.

Danningsbegrepet kan sees på med et personlig og et samfunnsmessig perspektiv. Den personlige siden handler om hvordan den enkelte elev har muligheter til å skape, utvikle og danne sin karakter gjennom sin opplæring. Samfunnsdannende blir opplæringen når den styrker den enkelte elevs kunnskap og kompetanse i å samhandle med andre i det offentlige rom (Raaen, 2012). Under avsnittet om rettigheter og plikter i skolen var vi inne på om skolens behandling av elevene med et fokus på frihet under ansvar, var et tegn på en bevisst dannelsstrategi. En slik dannelsstrategi vil være på den personlige siden av dannelsbegrepet siden eleven her får mulighet til å danne sin karakter ved å vise at friheten blir brukt til det gode

i opplærings situasjonen og ikke til å sluntre unna. Yrkesretting av fag med en bevisst tanke om å gjøre opplæringen så relevant som mulig for eleven og for det fremtidige yrkeslivet eleven skal ut i, kan være med på å sette i gang samfunnsdannende prosesser i elevene. Praktiske, yrkesrettede arbeidsoppgaver utført i arbeidslag på verkstedet på skolen vil kunne forberede elevene på og gi dem en kompetanse i å samhandle med andre i et fremtidig yrke og kanskje på sikt også i det offentlige rom.

### 6.3.3. Vurdering for læring

Vurdering for læring er alle de tilbakemeldingene elevene får underveis i opplæringen som bidrar til å fremme læring. Tradisjonelt har skolen drevet med vurdering av læring som er prøver og tester som sier noe om det elevene kan på et gitt tidspunkt. Vurderinger med karakterer er vurdering av læring. Hatties store metaanalyse viser at tilbakemeldinger underveis i opplæringen har stor effekt på innlæringen (Hattie 2014).

Funnene våre viser at elevene opplever en dialog med lærerne underveis i opplæringen. Dette kommer tydeligst frem i funnene om relasjoner til programfaglærerne. Informantene forteller om praktiske arbeidsoppgaver der lærer viser arbeidsgangen, og at elevene får prøve seg med veiledning. Dette er vurdering for læring. Kan det være et resultat av en arbeidsmetode disse lærerne kjenner fra yrkeslivet, eller viser det at skolen er bevisst på denne vurderingsformen? Programfaglærere har som vist tidligere en danning gjennom et yrke og en faglærerutdanning. De har praksis fra et yrke og fra en utdanningsinstitusjon. Vi har i arbeidet med dette studiet undret oss over om den didaktiske tilnærmingen disse programfaglærerne bruker, kan ha noe med deres egne erfaringer fra innlærings situasjoner å gjøre. Tom Tiller beskriver «den andre dagen» som de dagene barn og ungdom ikke var på skolen, men lekte og arbeidet sammen med voksenmodeller. Han beskriver hvordan disse unge gjennom dette fikk et møte med kultur, historie og arbeidsliv som de ikke hadde fått om de hadde vært på skolen disse dagene (Tiller, 2014). Opplæringen på verkstedene i den yrkesfaglige utdanningen kan minne om denne opplevelsen av «den andre dagen».

Tiller beskriver også viktigheten av gode didaktiske møter. «Ekte læring behøver didaktiske møter, møter mellom kunnskapene og egne interesser, erfaringer og levde liv» (Tiller, 2014 s:36). Han sier videre at alle mennesker lærer best, dypest og mest varig hvis vi kjenner en glede

og en lyst i lærings situasjonene. Funnene våre viser en tydelig glede ved å mestre både skolen og arbeidsoppgavene der.

Vurdering for læring stimulerer slik vi ser det den indre motivasjonen til elevene. Det å få tilbakemeldinger på det de gjør underveis fra en lærer du har gode relasjoner til er et optimalt utgangspunkt for læring (Spurkeland 2014, Hattie 2014).

Vurdering med karakterer er vurdering av læring og en ytre stimulert motivasjon. En slik gradert vurdering blir også en mulighet for elevene til å vurdere seg selv mot andre. De kan selvfølgelig også vurdere de praktiske arbeidsresultatene opp mot hverandre, men karakterer er entydige og konkrete. Funnene våre viser at det å bli vurdert med karakterer øker motivasjonen for å jobbe litt ekstra. Det kan være slik at funnene våre ble så entydig på grunn av erfaringene til informantene våre. De fikk en ny opplevelse når de ble vurdert med karakterer på videregående skole. Tidligere var de ikke gode nok til å få denne type vurdering, og dermed kan det å bli oppgradert til god nok ha vært den ekstra faktoren som utløste motivasjonen. Karakterer kan på den andre siden virke demotiverende og svekkende for selvbildet, om de ikke samsvarer med forventningene til mestring. Elever med høy mestringsforventning som ikke oppnår de karakterene de forventer, kan oppleve at selvbildet får seg en knekk. Det er individets egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbildet og ens egne vurderinger er ikke alltid i samsvar med den reelle kompetansen (Sommerschild, 2010). Informantene våre har høy mestringsforventning i forhold til de praktiske arbeidsoppgavene de møtte på programfagene, men lav mestringsforventning i forhold til vurdering med karakterer. Dette kan slik vi ser det være grunnen til at funnene på selvbildet er så positive.

#### 6.3.4. Inkludering og likeverd

Inkludering og likeverd i skolen handler om at læringsmiljøet skal bære preg av at det jobbes så systematisk og godt med dette at alle uansett bakgrunn og studieretning skal føle seg verdsatt og respektert. Utdanningsdirektoratet sier noe om at likeverdig opplæring er et nasjonalt mål, og det overordnede prinsippet som dekker alle sider ved opplæringen (U.dir. Likeverdsprinsippet u.å.).

Funnene våre viser at det kan se ut som om skolen har klare tanker om hvordan de skal møte og inkludere alle elevene uavhengig av deres bakgrunn. Informantene forteller at de allerede

fra dag en følte seg verdsatt og behandlet som de videregåendeelevne de var, og de forteller at de ble oppfordret til selvbestemte handlinger.

Inkludering kan være sammensatt og innfløkt i praksis, og det er derfor viktig at man har en klar formening om hvilke pedagogiske metoder man skal bruke for å tilnærme seg dette i skolen. En av konsekvensene av inkludering kan være at skolen som organisasjon må tilpasse seg elevens forutsetninger. Skal man ha en patologisk tilnærming til inkluderingen der man ser på elevens begrensninger, eller skal man velge en sosialt-organisatorisk tilnærming der man ser på organisasjonen skolen, og gjør noen endringer der i personalets tenkemåter og skolens utforming, slik at eleven opplever å være inkludert (Hausstätter, 2007). Funnene våre kan tyde på at denne skolen kan ha en sosial-organisatorisk tilnærming til inkludering. Informantene våre får tilpasninger innenfor gruppene de tilhører, og historiene forteller ikke i særlig grad om enetimer og spesialundervisning.

Det er viktig å tenke inkludering som en kontinuerlig prosess og ikke et mål som kan nåes en gang for alle (Overland og Nordahl, 2013). Dette betyr at skolen hver dag må jobbe for at elevene skal oppleve inkludering. Funnene våre viser lærere som ved hjelp av relasjonskompetansen sin inkluderer elevene i en opplærings situasjon basert på elevenes forutsetninger. Funnene viser at lærerne har tid til samtale og litt tull og tøys. Det kan også virke som om lærerne klarer å inkludere elevene i et yrkesliv ved å legge undervisningen så tett opp mot det virkelige liv som mulig.

Damsgård og Eftedal (2014) skriver at frafallsproblematikken kan handle om at skolen ikke er opptatt av å tilpasse opplæringen til den mangfoldige elevgruppen vi har i den videregående skole. De mener videre at det videregående skolesystemet preges av en forståelse av at det er elevene som skal tilpasse seg skolen, og at skolen ikke kan ta hensyn til elevene (Damsgård og Eftedal, 2014) Funnene våre viser en videregående skole som ikke passer inn i dette bildet, og det kan slik vi ser det være en av grunnene til at de har så god gjennomføring.

### 6.3.5. Individualisering og tilpasset opplæring

I 1998 ble Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, eller opplæringsloven vedtatt. Dette var den første opplæringsloven som hadde sammenfallende regler for hele skoleløpet, og i denne loven blir tilpasset opplæring presentert som en del av formålet med opplæringen både i grunnskolen og i den videregående skolen. Vi vil i dette avsnittet drøfte om

funnene våre viser spor av tilpasset opplæring i denne skolen som informantene har vært elever på.

Funnene våre kan tolkes som om at denne skolen har tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp. Informantene opplevde at de ble møtt i skolehverdagen med en opplæring som var tilpasset deres forutsetninger og behov.

Den videregående skolen møter informantenes ønsker om å få begynne med «blanke ark». Vi vil påpeke at det kan være en risiko ved dette. Skolen må ikke i sitt ønske om å gi alle en ny start, overse informasjon som kan være vesentlig for tilretteleggingen. Elever med spesielle diagnoser vil kunne trenge tilrettelegginger fra første dag, og ved å vente og se kan disse elevene falle fra og miste motivasjonen. Det er slik vi ser det viktig å finne en riktig balansering av dette. Skolen må bruke forkunnskapene til å tilrettelegge for hver enkelt elev innenfor fellesskapet.

Historiene forteller om klasser som er styrket med ekstra lærere, og informantene forteller om en faglig støtte ved behov. Det kan se ut som om skolen har en vid forståelse av tilpasset opplæring, og at de ønsker å styrke organisasjonen skolen, heller enn enkeltelever.

Funnene våre viser at informantenes opplevelse av undervisningen var av en slik art at de ikke følte at opplæringen ble for utfordrende for dem. En av informantene sier tydelig at skolen ga ham oppgaver som ikke var for vanskelige, samtidig som de utfordret ham til å strekke seg lenger.

Er det tilpasset opplæring skolen driver med, eller kan det være at skolen har lagt den faglige lista så lav at alle klarer å mestre? Funnene våre viser tegn på en individualisert relasjonsbasert, tilpasset opplæring. Lærerne har tid til «å se» elevene, og funnene kan tyde på at de bruker det de ser til å gi elevene relevante og tilpassede oppgaver innenfor fagene.

Det kan være relevant å undre seg over om skolen stiller nok krav til elevene. Funnene viser at skolen blander teori og praksis på en slik måte at elevene får en indre motivasjon til å jobbe, fordi oppgavene føles ekte for dem. Informantene sier ikke noe konkret om hvilke metoder, lærestoff og organisering skolen bruker for å tilpasse undervisningen på best mulig måte. Funnene våre viser en skole som ønsker å se på mulighetene til elevene, ikke fokusere på begrensningene.

Det kan se ut som om denne skolen driver tilpasset opplæring på et overordnet, organisatorisk plan. Vi får en fornemmelse av en didaktikk som bygger på elevenes forutsetninger (HVEM) når skolen planlegger yrkesopplæringen (HVA) på en praktisk og yrkesrettet måte (HVORDAN). Ved å yrkesrette fellesfagene og fellesfagrette yrkesfagene skaper de en relevans som ser ut til å virke godt på denne gruppen av elever.

## **6.4 Konklusjoner individuelle perspektiv**

### 6.4.1 «Blanke ark»

Å få muligheten til å starte på nytt med nye lærere, nye medelever og nye faglige utfordringer kan være vesentlig for elevers gjennomføring.

### 6.4.2 «Å ha trua»

Mestringserfaringene fra tidligere skolegang ser ikke ut til å være avgjørende for om elever faller fra eller gjennomfører. Funnene våre viser at elever som begynner på videregående opplæring velger programområde ut fra egne interesser og erfaringer de har gjort utenfor skolen. Det kan se ut som om deres grad av mestring knyttes opp mot forventningene til praktiske arbeidsoppgaver og relevans i opplæringen.

Det kan se ut som om elevene gjennom gode relasjoner til programfaglærerne og opplevelsen av at det de lærer er nyttig i et videre yrke, gjør at de underveis i skoledelen av opplæringen dannes til en yrkesidentitet. Denne yrkesidentiteten kan være avgjørende for elevenes tro på at de skal lykkes.

## **6.5. Konklusjoner institusjonelle perspektiv**

### 6.5.1 Relasjoner til de voksne på skolen

Faglærere og yrkesfaglærere i videregående opplæring har slik vi ser det en unik mulighet til å jobbe relasjonelt med sine elever. Verkstedene og den praktiske tilnærmingen til fagene gjør at elever og lærere kommer tettere på hverandre, og maktforholdet blir jevnere. Det utveksles

erfaringer og veiledes underveis i arbeidet. Det kan se ut som om kulturen på verkstedet blir gjenkjennbart og trygt for disse elevene. En slik arbeidsform og bevisste relasjonelle lærere kan være avgjørende for elevers gjennomføring.

### 6.5.2 Yrkesretting og relevans

Yrkesretting av fellesfag og fellesfagretting av yrkesfagene har mye å si for elevenes gjennomføring. Det at programfaglærerne klarer å se relevansen i fellesfagene og bruke disse i sin fagopplæring, og at fellesfaglærerne evner å se sine fag som verktøy i yrkesopplæringen, blir med dette en forutsetning for god yrkesretting. Dette krever en stor grad av samarbeid og må forankres i hele skolens virksomhet. Relevans i yrkesopplæringen oppnår man ved et tett samarbeid med de ulike bedriftene som trenger fagfolk fra opplæringen. Yrkesfaglærere som har jobbet i bransjene de utdanner elever til, har også en fordel når det gjelder å skape yrkesrelevans.

### 6.5.3 Inkludering og likeverd

En tilpasset opplæring med utgangspunkt i hver enkelt elevs forutsetninger og muligheter, innenfor fellesskapets rammer, er en viktig forutsetning for elevenes opplevelse av mestring. Dette påvirker motivasjonen for skolearbeidet, bygger selvfølelsen og gjør sitt til at elever gjennomfører.

Buland, m.fl., (2007), Lie, m.fl., (2009), Hernes (2010), Bæck (2014) viser til at det faglige grunnlaget fra grunnskolen har noe å si for graden av gjennomføring. Vi vil ut fra funnene våre si at noe av denne effekten vil kunne minskes ved at skolene møter elevene med en tilpasset opplæring bygget på gode relasjoner til de voksne på skolen, relevant og yrkesrettet opplæring og frihet under ansvar.

## 7. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Vi vil nå avslutningsvis se på om vi med hjelp av empirien, forskerspørsmålene og drøftingen har klart å belyse problemstillingen:

*Hva er det som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre?*

I dette studiet har vi sett på livshistoriene og skolehistoriene til fire elever som har avsluttet skoledelen av sin videregående opplæring og er i gang med sin læretid. Vi har ved hjelp av en narrativ analyse sett etter hva det var i disse historiene som gjorde at disse guttene klarte å gjennomføre. Ved å bruke livshistoriene til informantene som empiri har vi forsøkt å formidle hva de mener har betydd noe for dem i skolehverdagen, for at de skulle bestå videregående skole. Informantene våre hørte inn under kategorien for risikoelever for frafall på grunn av deres svake karaktergrunnlag fra grunnskolen. Vi valgte ut disse guttene med bakgrunn i et ønske om samtidig å se på virksomheten i en videregående skole i Troms fylke som hadde gode gjennomføringstall. Gjennom å lete etter årsakene til denne skolens gode resultater fikk vi et innblikk i hva som fungerte i deres møte med elever i risikogruppen for frafall.

Vi har tydelige funn på at programfaglærerne på yrkesfag med sin utdanning og danning gjennom et yrke har gode forutsetninger for å nå disse elevene. Funnene våre viser også at fellesfaglærerne jobber med yrkesretting og relevans innenfor sine fag. Vi ser tegn på at denne skolen kan ha en kultur for å jobbe med relasjonene til elevene, og at de bruker relasjoner og relevans i sin tilpasning av fagene. Vi finner også at skolen gjennom en balansert holdning til det å gi frihet samtidig som de viser at de bryr seg og følger med, får en kontroll som virker positivt på elevene. Ansvar for egen læring ser ut til å være et mantra som skolen jobber etter.

For å heve kvaliteten og øke gjennomføringen i fag- og yrkesopplæringen i Troms fylke ble det vedtatt en fylkestingsmelding om fag- og yrkesopplæringen i Troms 15. juni 2015 (FYO 2015) Det ble vedtatt strategier for å prøve ut mere fleksible opplæringsmodeller, tids- og stedsuavhengig opplæring, og større ansvar til skolene for å sikre gjennomføring. Vårt studie viser at tida på skolen er nyttig for elever i risikogruppen for frafall. Vi vil derfor stille spørsmål om fleksible ordninger der elevene tidligere skal ut i læretid i bedrift er det beste for denne typen elever. Det kan se ut som at overgangen fra skole til bedrift er utfordrende for



mange og opplæringsårene ute i bedrift er også utfordrende. Frafalls prosenten her er større enn opplæringen i skole (Troms fylke, Utdanningsetaten)

Å se tilbake på det gjennomførte forskningsprosjektet blir for oss en naturlig og nødvendig avslutning på undersøkelsen. Hensikten med studiet var å undersøke hva det er som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre.

Når vi startet arbeidet med dette studiet, hadde vi et ønske om å komme med et bidrag som kunne rette fokus mot det som skal til for å beholde ungdom i skolen og utdanningssystemet. Vi ønsket gjennom arbeidet vårt å gi en ny innsikt til de som jobber innenfor feltet, og med det øke motivasjonen for å stå på i arbeidet med å utdanne fremtidige aktive samfunnsborgere. Vi ønsket også at studiet vårt skulle kunne bidra til ny innsikt hos dem som utdanner lærere til den videregående skolen.

Ungdom som avslutter sin videregående opplæring før de har oppnådd en yrkes- eller studiekompetanse koster samfunnet millioner. Med vårt studie har vi fått frem noen viktige faktorer som skal til for at disse ungdommene gjennomfører skoledelen av den videregående opplæringen. Vårt studie har fokus på en liten, men viktig del av frafallsdiskursen. Det viser seg at gjennomføringstallene i skolen øker, men gjennomføringen av lærlingetida har fremdeles et stort frafall. Vi har undret oss over grunnene til dette. Vi vet at det er mangel på lærlingeplasser innenfor flere fagområder, og ungdom som står uten lærlingeplass blir en del av statistikken. Troms fylkeskommune skal prøve ut en ordning der elevene har en tettere oppfølging fra skolen også i lærlingårene.

Vi ser for oss viktigheten av forskning også på denne delen av frafallsproblematikken. Hva skjer med elever som har fått tilpasninger og tilrettelegging i skolen når de skal ut i lærlingetida si?

Det er forsket mye på grunner til at ungdommene faller fra som vi har vist til tidligere i studiet vårt, og det er satt inn ulike tiltak i skolen for å forhindre dette.

Tiltakene som er igangsatt fra regjeringshold er:

- Ny Giv, en satsing på å øke de grunnleggende ferdighetene hos elever med lavt karaktergrunnlag (K. Dep. Ny-Giv, 2013).
- FYR (Skrivesenteret u.å.).

- Lærertiløftet, en satsing for å øke lærerens kompetanse innenfor realfagene (Regjeringen.no, 2014)

Dette er gode tiltak for å øke den metodiske og faglige kompetansen hos lærere. Men hva med lederkompetansen, kommunikasjonskompetansen, veiledningskompetansen, og lærernes kompetanse og forståelse for tilpasset opplæring? Kan vi trekke disse viktige kompetansene sammen og kalle dem relasjonskompetansen? Spurkeland (2014) beskriver en lærer uten tillitsfulle relasjoner til sine elever som en strømforsyning uten linjenett. Ingenting når fram selv om strømkilden er aldri så sterk. Strømkilden er her den fagkompetansen læreren har og linjenettet er relasjonskompetansen.

Guttene vi har snakket med har møtt lærere med godt utviklet linjenett. Lærere som har «sett dem» og som i lys av dette har klart å tilpasse undervisningen slik at guttene har fått tro på seg selv, tro på at de kan lære og tro på at de kan gjennomføre.

Vi har et ønske om at vårt lille bidrag kan være med på å styrke forståelsen av at relasjonskompetanse, og relevans i yrkesopplæringen blir tatt på alvor.

Kanskje det neste store lærertiløftet handler om relasjonskompetanse? Og kanskje fokus i etter- og videreutdanning av lærere i videregående skole kan være på yrkesfaglærerne?

Slik vi ser det vil regjeringen da først nå sine mål om 93 % gjennomføring i den videregående skole.

## Referanser

- Alvesson, M. og Skölberg, K (1994). *Tolkning och refleksjon*. Lund: Studentlitteratur
- Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell
- Arneberg, P.A, Briseid, L.G. (2008). *Danning i vår tid – mer enn kunnskap – introduksjon*  
I Arneberg, P.A, Briseid, L.G.(red) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*  
Bergen: Fagbokforlaget
- Aubert, A.M. og Bakke, I.M. (2014). *Utvikling av relasjonskompetanse – Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendahl Akademiske 1. utgave 4. opplag 2014
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of controll*. New York: Freeman publisher.
- Baumann, A. S. (2009). *Ricoeur and the Hermeneutres of Suspicion*. Continuum studies in Contentual Philosophy. Gontinuum International Publishing Groug. Hentet: 21.06.2015  
[https://books.google.no/books?id=\\_F1HiDs2Q7QC&pg=PA122&lpg=PA122&dq=Ricoeur+og+Habermas+\(1929\)&source=bl&ots=yRAmBH35ON&sig=Qq8g6J\\_OGWUPbjWAWOZMM\\_5IO4&hl=no&sa=X&ei=p42GVfT7DYW\\_ywO2hoKADQ&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=Ricoeur%20og%20Habermas%20\(1929\)&f=false](https://books.google.no/books?id=_F1HiDs2Q7QC&pg=PA122&lpg=PA122&dq=Ricoeur+og+Habermas+(1929)&source=bl&ots=yRAmBH35ON&sig=Qq8g6J_OGWUPbjWAWOZMM_5IO4&hl=no&sa=X&ei=p42GVfT7DYW_ywO2hoKADQ&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=Ricoeur%20og%20Habermas%20(1929)&f=false)
- Bekkhuis, M. (2012). *Resiliens – hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?*  
Hentet 19.02.2015  
<http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Resiliens---hvorfor-klarere-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Bjørnsrud, H og Nilsen, S. (2012). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling: introduksjon. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* Oslo: Gyldendahl Akademisk
- Bollingmo, G. og Jørgensen, I. (1994). *Individuelle læreplaner og didaktikk*.  
*Spesialpedagogikk* nr. 10 – 1994

- Borge, A.I.H. (2012). *Introduksjon*. I Borge, A. I. H. (red). Resiliens i praksis – teori og empiri i et norsk perspektiv. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brekke, M. (2006). *Analyse og fortolkning av tekst i forskningen*. I Brekke, M. (red) (2006). *Å begripe teksten*. Om grep og begrep i tekstanalyse (s.19-37). Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringens dannende oppgave. I Brekke M. (red) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Brekke, M. og Tiller, T. (red), (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeidet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L. og Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy*. Rapport fra Evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole og utdanningsforskning.
- Bunting, M. (2015). *Tilpasset opplæring på videregående nivå – Elever som aktører i eget læringsarbeid*. Bedre Skole nr. 1 - 2015
- Byrhagen, K. N., Falch, T., & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. SØF-rapport 08/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Bæck, U. D. (2014). *Frafall: Har sted betydning?* På hvilken måte påvirker bosted muligheten for å gjennomføre videregående opplæring? UiT Norges arktiske universitet. Hentet 23.06.2015
- <http://veilederforum.no/content/frafall-har-sted-betydning>
- Cole, A. L. og Knowles, J. G. (2001). *Lives in context. The art of life history research*. Walnut Creek, Lanham, New York og Oxford: Rowman & Littlefield.
- Damsgaard, H.L. og Eftedahl, C.I. (2014). *....men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Datatilsynet. No. Hentet tirsdag 07.04.15 – kl 18.55

[https://www.datatilsynet.no/Global/04\\_veiledere/samtykkje\\_fra\\_mindrearige.pdf](https://www.datatilsynet.no/Global/04_veiledere/samtykkje_fra_mindrearige.pdf)

Deci, E.L & Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the Self-determination of behaviour. *Psykologisk Inquiry*. Wigfield, A. &

Eccles, J.S. 1992. The development of achievement task values: A theoretical analyses. *Development review*.

Eriksen, T.H (1998). *Små steder – store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*.

Oslo: Universitetsforlaget

Falch, T., Johannesen, A.B., Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*.

Trondheim: Senter for økonomisk forskning.

Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*.

København: Akademisk forlag

Forskning.no. *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til*. Hentet 06.06.2015

<http://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>

Fossland, T. og Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Foucault, M. (1972). *The archaeology of Knowledge*. London: Routledge.

Hentet 01.04.2015

[http://books.google.no/books?id=0sroSLE8ntAC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs\\_ViewAPI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.no/books?id=0sroSLE8ntAC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid: Skola, social mobilitet och kulturell identitet*.

Lund: Historiska media

Fugleseth, K. (2006). *Vitenskapsteori og hermeneutikk*. Fugleseth, K og Skogen, K. (red)

2006 *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*.

Cappelens akademiske forlag

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Self and society in the late modern age.

Cambridge Polity Press.

Goodson Ivor F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*.

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Goodson, I & Numann, U (2003). *Livshistoria och professionsutveckling*. Berättelser om lärares liv och arbete. Lund: Studentlitteratur
- Gundem, B. B. (1984). *Skolens oppgave og innhold*. (2. utg.). En studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. (4. utg.). En studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Halvorsen, K (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Cappelen forlag AS
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring*. (1. utg. 2. opplag) Cappelen Damm AS.
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo. Allkopi AS.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. (2. utg.). En studiebok i didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I Holter, H. og Kalleberg, R. (red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horsdal, M. (2011). *Livets fortællinger. – En bog om livshistorier og identitet*. København: Borgens Forlag (1. utg., 7. oplag)
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. og Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS
- Kuhn, T.S. (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus.

- Kunnskapsdepartementet (2013). Ny-Giv. *Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølgingen av ungdom*. Hentet 24.06.2015
- [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid\\_om\\_oppfolging\\_av\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf)
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Forlag akademisk AS, Oslo
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. utgave, 3. opplag
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe andre*.
- Lie, I., Bjerklund, M., Ness, C., Rønbeck, A. E. (2009). *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark*. Analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak. Norut Alta og Høgskolen i Finnmark.
- Lyngsnes, K og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Malt, (2009). I store medisinske Leksikon. Hentet 20.05.2015. <http://sml.snl.no/mestring>
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. – om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Nergård, J. I. (2001). *Feltarbeidet som kulturmøte*. I Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ, I C. Beck & A. Hoëm (red). Oplandske Bokforlaag
- Olsen, M.I. og Traavik, K.M. (2014). *Resiliens i skolen – om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. 3. opplag Bergen:Fagbokforlaget
- Opdal, P. M. (2010). *Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep*. I Brekke, M. (red) Dannelselse i skole og lærerutdanning. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 21.06.2015,
- <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Overland, T., Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (1. utg., 2. opplag)
- Puls. Conexus (2015). Hentet 20.06.2015  
<https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2fdefault.aspx>
- Raaen, F.D. (2012). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* Oslo: Gyldendahl Akademisk
- Regjeringen.no (2014). *Lærerloftet*. Hentet 24.06.2015  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Regjeringen.no (u.å). *Videregående opplæring etter Reform 94*. Hentet 23.06.2015  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform94/id87404/>
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* Universitetsforlaget. 2. Opplag
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rumberger, Russel og Sun Ah Lim (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. Report Nr. 15. University of California, Santa Barbara
- Rønbeck, A. E. (2012). *Michel Foucaults forfatterskap og ideer i Rønbeck A. E. (red) Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget



Simms, Karl (2015). *Routledge Critical thinkers. Hans-Georg Gadamer*. By Routledge Oxon.  
Hentet 21.06.2015

[https://books.google.no/books?id=zsEqBwAAQBAJ&pg=PA111&lpg=PA111&dq=ricoeur+og+Habermas+\(1929\)&source=bl&ots=q3UcTOSXcS&sig=xZybDfrGwUtg-IsrIfZGVdj84nM&hl=no&sa=X&ei=p42GVfT7DYW\\_ywO2hoKADQ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Ricoeur%20og%20Habermas%20\(1929\)&f=false](https://books.google.no/books?id=zsEqBwAAQBAJ&pg=PA111&lpg=PA111&dq=ricoeur+og+Habermas+(1929)&source=bl&ots=q3UcTOSXcS&sig=xZybDfrGwUtg-IsrIfZGVdj84nM&hl=no&sa=X&ei=p42GVfT7DYW_ywO2hoKADQ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Ricoeur%20og%20Habermas%20(1929)&f=false)

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Aschehoug

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Skrivesenteret (u.å.). Hva vil vi med FYR. Hentet 24.06.2015

<http://www.skrivesenteret.no/prosjekter/fyr/>

Sommerchild, H. (2010). *Mestring som styrende begrep*. I Gjærum, B., Grøholt, B., og Sommerschild, H. (red). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (7. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stortingsmelding nr. 9. (2006-2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet

Stortingsmelding nr. 11. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 16. (2006-2007). *.....og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring – Muligheter*.

Hentet 12.03.2015.

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>

Stølen, G. (2013). *Livshistorier. Et biografisk perspektiv i pedagogisk forskning*. I Brekke, M. og Tiller, T. Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen.

Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 3. utgave*

Bergen: Fagbokforlaget

Thuenn, F. og Aarø, L. E. (2001). *Psykisk helse og forebyggende arbeid*.

Litteraturgjennomgang. Tidsskrift for Norsk Psykologforening 5: 410-423

Tiller, T. (2014). *Læringskoden. Fra karakterer til karakterer*. Oslo: Cappelen Damm AS

Torgersen, S. og Waaktaar, T. (2012). *Resiliens som personlighetsegenskap*. I Borge, A. I. H.

(red). *Resiliens i praksis*. Teori og empiri i et norsk perspektiv. (1. utg., 3. opplag).

Troms fylkeskommune, Utdanningskomiteen. *Fylkestingsmelding om fag- og yrkesopplæringen i Troms*. Hentet 20.06.2015.

<http://innsyn-vs.tromsfylke.no/motedag?offmoteid=1701>

UiO, Universitetet i Oslo. *Resultater fra PISA-undersøkelsene*. Hentet 23.06.2015

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/index.html>

UiT Norges Arktiske Universitet. *Prosjekt frafall*. Hentet 20.05.2015

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=213042](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=213042)

UiT Norges Arktiske Universitet. *Ung vilje. Prosjekt: Frafall i videregående skole blant elever i Troms fylke – årsaker, konsekvenser og tiltak*. Hentet 20.05.2015

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=193646](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=193646)

Utdanning.no. *Økt gjennomføring i skolen*. Hentet 11.12.2014

<http://veilederforum.no/content/%C3%B8kt-gjennomf%C3%B8ring-i-skolen>

Utdanningsdirektoratet. *Internasjonale studier*. Hentet 30.03.2015.

<http://www.udir.no/tilstand/internasjonale-studier/>

Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsløftet, K06. Hentet 23.06.2015

<http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). Læreplanverket L97. Hentet 23.06.2015

<http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#3>

Utdanningsdirektoratet. Skoleporten. Hentet 20.05.2015. <https://skoleporten.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. Tidlig innsats. *Likeverdsprinsippet*. Hentet 30.03.2015

<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Likeverdsprinsippet/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å) Utdanningsspeilet 2013. *De fleste fullfører og består videregående opplæring*. Hentet 21.05.2015.

<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/5-Gjennomforing-i-videregaende-opplaring/53-De-fleste-fullforer-og-bestar-videregaende-opplaring/>

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). «*The development of achievement task values.*

A theoretical analysis». Hentet 23.06.2015

<http://rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles92g.pdf>

Willumsen, L. H. (2006). *Narratologi som tekstanalytisk redskap*. I Brekke, M. (Red).

*Å begripe teksten. Om grep og begreps i tekstanalyse*. Oslo:2006

## Vedlegg 1: Intervjuguide

I kvalitative intervju bør temaspørsmålene formuleres åpne slik som: «Fortell om...», «Hva mener du om...», «Hvorfor valgte du...».

- 1. Hvem er du:** Fortell litt om familien din. Er du yngst, eldst? Hvem bor du sammen med? Jobber mamma/pappa – hvor jobber mamma/pappa
  - Hva gjør du på fritiden? Er du med på noen fritidsaktiviteter.
  - Spiller du noen form for dataspill på fritiden?
  - Tilbringer du mye av fritiden sammen med andre gutter eller jenter (venner)?
  - Fortell litt om hva du opp gjennom årene ønsket «å bli» -hvilket yrke?

- 2. Opplevelse av deg selv på barneskolen**

- Fortell om hva du husker fra tiden da du skulle begynne i 1. klasse. Gruet/gledet du deg til å bli skoleelev?
- Hva likte du best de første skoleårene på barneskolen, skoletimene eller friminuttene?
- Gledet du deg til å lære noe nytt?
- Hvilket fag syntes du var morsomt på barneskolen?
- Hvorfor syntes du dette faget var morsomt?
- Hvilket fag likte du ikke?
- Hvorfor likte du ikke dette faget?
- Opplevde du at du fikk «nok hjelp» for å lære deg alt du skulle?
- Hvordan var fraværet ditt på barneskolen?
- Hvordan reagerte skolen på fraværet ditt?
- Hvordan opplevde du at samarbeidet mellom skolen og heimen var?
- Var det noen av de voksne på skolen du fikk et godt forhold til?
- Hvordan opplevde du ditt forhold til de voksne på skolen

- 3. Opplevelse av deg selv på ungdomsskolen**

- Fortell om hva du husker fra tiden da du startet på ungdomsskolen.
- Gruet/gledet du deg til å bli ungdomsskoleelev?
- Hva likte du best på ungdomsskolen? Timene med fag (i så fall hvilke fag), eller friminuttene.
- Gledet du deg til å lære noe nytt?
- Hvilket fag syntes du var morsomt på ungdomsskolen?
- Hvorfor syntes du dette faget var morsomt?
- Hvilket fag likte du ikke?
- Hvorfor likte du ikke dette faget?
- Synes du at du fikk «nok hjelp» for å lære deg alt du skulle?
- Hvordan var fraværet ditt på ungdomsskolen?
- Hvordan reagerte skolen på fraværet ditt?
- Hvordan opplevde du at samarbeidet mellom skolen og heimen var?
- Hvordan opplevde du ditt forhold til de voksne på skolen?
- Var det noen av de voksne på skolen du fikk et godt forhold til?

- 4. Opplevelse av deg selv på videregående skole**

- Fortell om hva du husker fra tiden da du startet på videregående skole.

- Hvilke forventninger hadde du?
- Gruet/gledet du deg til å bli videregående skoleelev?
- Hva likte du best på videregående skole. Timene med teorifag (i så fall hvilke fag), timene med praksis i linjefagene eller friminuttene?
- Gledet du deg til å lære noe nytt?
- Hvilket fag syntes du var morsomt på vg skole?
- Hvorfor syntes du dette faget var morsomt?
- Hvilket fag likte du ikke?
- Hvorfor likte du ikke dette faget?
- Synes du at du fikk «nok hjelp» for å lære deg alt du skulle?
- Hvordan var fraværet ditt på videregående skole?
- Hvordan reagerte skolen på fraværet ditt?
- Hvordan opplevde du at samarbeidet mellom skolen og heimen var?
- Hvordan opplevde du ditt forhold til de voksne på skolen?
- Var det noen av de voksne på skolen du fikk et godt forhold til?

### **5. Relasjoner og klassemiljø**

- Hvordan kom du overens med de andre elevene i klassen på: 1) Barneskolen  
2) Ungdomsskolen  
3) Videregående skole
- Var du fornøyd med lærerne dine på barneskole, ungdomsskole, vg skole?
- Er det noen voksne lærere som har betydd mye for deg som person?
- Fortell meg hvordan din følelse av å bli «tatt på alvor» har vært i skolen?
- Føler du at du som person "blir sett"?
- Blir du lagt merke til – føler du at det spiller en rolle om du ikke er på skolen?

### **6. Opplevelse av skolehverdagen**

- Hva synes du om tilbakemeldinger i fagene fra lærer på barneskole, ungdomsskole, vg skole?
- Hvilken skole har vært vanskeligst og gjennomføre (barne-, ungdoms- vg skole)
- Kan du nevne én positiv episode fra barneskole, ungdomsskole, vg skole?
- Kan du nevne én negativ episode fra barneskole, ungdomsskole, vg skole?
- Hvilket års trinn mener du at du har fått best tilrettelagt undervisning på?
- Hvordan la skolen til rette for deg for at du skulle få det best mulig utbytte faglig og sosialt?
- Var du ute på grupper i noen fag på grunnskolen? Hva synes du om det?
- Har du noen ganger vært inne på tanken at du ville slutte på skolen?
- Hva resulterte dette i og hva var med på å påvirke det valget du tok?
- Hva mener du er tilpasset opplæring? Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring? Hva var/er det?

### **7. Overgangen til «voksenlivet» på videregående skole**

- Måtte du flytte for å begynne på videregående skole?
- Bor du hjemme, internat eller hybel?

- Om du bor på hybel, er du mere sammen med andre gutter/jenter enn da du bodde hjemme?
- Gjør du mere lekser hjemme på ettermiddagstid etter at du startet på vg skole? Eller gjorde du mest lekser på barnetrinn, ungdomstrinn.
- Du fikk ikke karakterer i alle fag i grunnskolen. Hvorfor tror du at det ble bestemt at du ikke skulle ha karakterer?
- Nå har du karakterer i alle fag. Hva er annerledes nå – hvordan har det gått til?
- Hvem bestemte at du skulle få karakterer i fagene på vg skole?
- Har forventningene til deg som elev forandret seg fra grunnskole til vg skole?
- Har forventningene til deg fra skolen forandret seg fra grunnskole til vg skole?
- Hva mener du skal til for at elever i videregående skole skal gjennomføre skolen?
- HUSK TIL MEG: Problemfokus på læring istedenfor søken etter muligheter (ikke begrensninger)

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Informasjon til informanten

Prosjekt:

Ansvarlig: Åse Gjerdrum og Turid Krudtå

Veileder: Mary Brekke, Norges arktiske Universitetet, avd Alta

Stuedsted: Norges arktiske Universitet, avd Alta

Studieretning: Mastergradstudier i spesialpedagogikk

Vi er studenter ved mastergradsstudier i spesialpedagogikk ved Norges arktiske Universitet avd Alta. Studiet er tenkt avsluttet juni 2015, og oppgaven skal ferdigstilles til samme tid.

Vi allmennlærere med videreutdanning i spesialpedagogikk som har jobbet 3 år i videregående skole. I vårt møte med elever som av ulike grunner i grunnskolen har hatt manglende dokumentasjoner på gjennomført opplæring, ofte stilt oss spørsmålet om hva som er medvirkende årsaker til at de ikke dropper ut i videregående skole. Undringen vår gikk på hva som fikk elevene i risikogruppen når det gjelder gjennomføring, til å fortsette til tross for.

Vår problemstilling er: «Hva er det som gjør at elever i risikogruppen for frafall klarer å gjennomføre?»

Forskningsspørsmålene er:

- 1.Hvilke forventninger har elever til overgangen til videregående skole?
- 2.Hva mener elevene skal til for at de gjennomfører?
3. Hvordan tilrettelegger skolen for elever i risikogruppen.

For å undersøke dette ønsker vi å intervju 5 gutter som har hatt manglende eller få karakterer fra grunnskolen, samt fullført skoledelen av videregående opplæring. Du vil bli intervjuet av Turid Krudtå. Samtalen vil gå rundt deres opplevelser og erfaringer fra skolehverdagen, og vi vil bruke livshistorier som kilde til forståelse. Vi har bedt avdelingslederne på yrkesfag ved deres skole gi oss noen navn som de har plukket ut gjennom tidligere kjennskap.

Vi har utformet en intervju-guide, men intervjuet vil i hovedsak bli gjennomført som en samtale der informanten sjøl bestemmer hva som blir sagt. Det vil bli brukt båndopptaker under samtalene som vil ha en varighet på ca. 1,5 time. Dette fordi samtalen ikke skal bli oppstykket av at notater skal gjøres. Tid og sted blir avtalt med den enkelte informant. Intervjuene vil i ettertid bli transkribert fra muntlig tale til skriftlig tale. Den skriftlige talen vil bli brukt i oppgavens drøfting og analyse. Det er mulighet for at det kan bli brukt sitater fra intervjuene, og ber om tillatelse til det. Alle sekvenser og sitater som kommer fra samtalene vil bli anonymisert.

Dersom du ønsker å være med på samtalen er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen. Datatilsynet sier *at mindreårige som har fylt 15 år kan som hovedregel samtykke til innhenting og bruk av egne personopplysninger selv. Det skal alltid informeres om hvilken aldersgrense som gjelder når man legger opp til at mindreårige skal oppgi personopplysninger.* Opptak, data og det skriftlige materialet vil bli behandlet i henhold til Datatilsynets regler for oppbevaring og sletting.

Vi ønsker at vår veileder Mary Brekke, ved Norges arktiske universitet avd Tromsø skal få tilgang til å lese noe av datamaterialet vårt.

Du kan til *enhver tid* trekke deg fra deltagelsen i forskningsprosjektet vårt.

Turid Krudtå og Åse Gjerdrum

Samtykkeerklæring:

Jeg har gjort meg kjent med de overnevnte opplysningene og ønsker å delta i studien.

Signatur.....



# Vedlegg 3 Godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

**Mary Brække**  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UTT Norges arktiske universitet  
9006 TROMSØ

Videofoto: 02 00 20 00 Videotek: 02000 / 2 / 400. E-post: videofoto@nord.no Videotek: videotek@nord.no

**NSD**  
Hovudveg 10, 0457 Oslo  
Postboks 114, 0457 Oslo  
Telefon: +47 22 45 52 01  
Telefax: +47 22 45 52 02  
E-post: nsd@nord.no  
Nettside: www.nsd.no

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

**42966** *Norsk faller fra, men stadig flere blir igjen*  
Saksbehandleransvarlig: *LIT Norges arktiske universitet, ved institusjonens avsette leder*  
Daglig ansvarlig: *Mary Brække*  
Student: *Ass Gjerdrum*

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

Dersom prosjektet opplegges 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/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen  
Katrine Utsaker Segedal Aude Løvlie

Kontaktperson: Aude Løvlie tlf: 05 55 23 07  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Ass Gjerdrum ass.gjerdrum@tromsytka.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.  
©2016 NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0103 Oslo. Tlf: +47 22 45 52 01, nsd@nord.no  
Institusjonens NSD: Høgskolen i Innlandet, Postboks 1800, 2001 Hamar. Tlf: +47 22 59 19 00, gpa@inn.no  
©2016 NSD, Universitetet i Tromsø, 9006 Tromsø. Tlf: +47 77 24 45 00, nsd@nord.no

**Personvernombudet for forskning**

**Prosjektvurdering - Kommentar** Prosjekt nr: 42966

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuell personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personens tydelige kjennetegn (som navn, personnummer, opptakelsesnr. e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsanekdot som viser til personopplysninger (f.eks. en navnliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilder eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/identifikasjonskoder ikke knyttes til sensitive opplysninger.