

Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?

Torild Tveitereid



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for spesialpedagogikk
Juni 2006

Sammendrag

Tittel

”Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole”?

Bakgrunn og formål

Forskning gir uttrykk for at mange elever i den videregående skolen gir uttrykk for mistriivsel og en lite tilpasset opplæring. Innenfor enkelte yrkesfaglige studieretninger er andelen av elever som avbryter et utdanningsløp alarmerende høyt. Tilnærmet 100% av elever som kommer fra alternative grunnskoler, søker seg inn på yrkesfaglige studieretninger. Elever fra alternative grunnskoler er overrepresentert blant de som avbryter utdanningsløpet i videregående skole. For mange kan det å ikke fullføre en videregående opplæring være starten på en langvarig ledighetskarriere og marginalisering fra arbeidsmarkedet. Formålet med denne undersøkelsen er å få fram ungdommenes tanker og refleksjoner om det å være elev i den videregående skolen. Teoretisk sett er undersøkelsen foretatt i ett mestringsperspektiv.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsens problemstilling er:

”Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole”?

For å operasjonalisere denne problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert:

- Hvordan gir ungdommene uttrykk for opplevelse av mestring i videregående skole?
- Hvordan gir ungdommen uttrykk for relasjonens betydning for mestring i skolesammenheng?
- Hvordan beskriver skolens rådgivere nøkkelfaktorer for at våre elever skal fullføre og bestå videregående skole?
- Hva kan vi lære av de elevene som mestrer utfordringene i videregående skole?

Formålet med undersøkelsen er ikke å finne svar for å generalisere. Intensjonen er å sette fokus på denne elevgruppas muligheter og behov i en videregående opplæring. Som faglig bakgrunn for å belyse problemstillingen, vises det til relevant forskning, samt en forundersøkelse. Teoretisk er ulike aspekter ved mestringsteori lagt til grunn.

Metode og bearbeiding av data

Studiet er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse. En semistrukturert intervjuguide ble utarbeidet. Den tok utgangspunkt i teori, tidligere forskning og ungdommenes uttrykk for mestrings- og problemområder i videregående skole. Informantene består av 6 ungdommer mellom 17 og 19 år, og 2 rådgivere fra en videregående skole i Oslo. Både ungdommene og rådgiverne er tilknyttet yrkesfaglige studieretninger. Datamaterialet blir kategorisert ut fra noen av grunnprinsippene i Grounded Theory.

Resultater

Ungdommene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at overgangen fra grunnskole til videregående skole er stor. Mange peker på at de ikke får den nødvendige støtten for å mestre utfordringene i den videregående skolen, og etterlyser en oppfølging fra den alternative grunnskolen. Ungdommene har liten tiltro til egen mestring og de har lave forventninger til prestasjoner i skolesammenheng. Elever fra alternative grunnskoler har ofte med seg et årelangt problemfylt forhold til skole. Selv om nesten alle beskriver tiden på den alternative grunnskolen som en ”redning” for en videre skolegang, er ikke dette nok. Forsvarsposisjonen de har til skole og læring er godt innarbeidet, og i denne posisjonen er det vanskelig å utvikle en positiv aktør- og angrepsrolle til læring. Ungdommene i denne undersøkelsen mangler den metakognitive kompetansen som kreves for å ha innsikt i egne læreprosesser og å ta ansvar for egen opplæring. På den alternative grunnskolen opplevde ungdommene en stor grad av tilhørighet. I den videregående skolen gir de uttrykk for å stå alene overfor sosiale og faglige utfordringer. En bedre kontakt mellom videregående skole og grunnskole, og en oppfølging av elevene fra den alternative grunnskolen over i videregående, vil være avgjørende for at flere av ”våre elever” (elever fra den alternative grunnskolen) skal kunne fullføre og bestå et utdanningsløp i videregående skole og bedrift. De ungdommene som har ”det lille ekstra” i form av en støttespiller, et talent, eller en medfødt drivkraft, klarer seg godt i videregående skole.

Et fokus på denne elevgruppens mestring og utfordring i videregående skole vil kunne gi viktige signaler til endringsarbeid, både i den alternative grunnskolen og i den videregående skolen.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en stor og spennende utfordring. Det har vært godt å få gå i dybden på et felt som har opptatt meg i hele mitt yrkesaktive liv.

Takk til ungdommene fra Sollerudstranda skole. Dere har i mer enn 20 år gitt meg tusenvis av gylne øyeblikk og en tro på at det nytter. Det er på grunn av dere at jeg våkner entusiastisk opp om morgenen og gleder meg til å gå på jobb. En spesiell takk til dere som stilte opp som informanter, som ga av dere selv, og fortalte om hvordan dere hadde det på skolen. Uten dere, hadde det aldri blitt noen masteroppgave.

Takk til rådgiverne som tok så godt i mot meg, delte av all sin erfaring, og viste meg rundt i dette landskapet som heter videregående skole.

Takk til venner og familie for støtte og oppmuntring til å ta fatt på, og til siste dag å fullføre dette arbeidet.

Takk til medstudenter på Institutt for spesialpedagogikk, dere har vært til stor inspirasjon og en god støtte underveis.

Takk til min veileder professor Edvard Befring, som med sin faglige tyngde, unike klokskap og trygghet har loset meg i havn, og gitt meg den nødvendige tiltroen til min egen mestring.

Innhold

| | |
|--|---|
| SAMMENDRAG | FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT. |
| FORORD | 4 |
| INNHold | 5 |
| 1. INNLEDNING | 8 |
| 1.1 BAKGRUNN | 8 |
| 1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING..... | 10 |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR..... | 11 |
| 2.0 FAGLIG OG TEORETISK BAKGRUNN..... | 12 |
| 2.1 ALTERNATIVE SKOLER | 12 |
| 2.2 DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN | 18 |
| 2.3 RELEVANT FORSKNING..... | 20 |
| 2.4 UNGDOMSGRUPPA..... | 23 |
| 2.5 FORUNDERSØKELSEN | 25 |
| 2.6 MESTRINGSBEGREPET | 29 |
| 2.7 MESTRING I ET RELASJONELT PERSPEKTIV | 33 |
| 3.0 METODE..... | 36 |
| 3.1 VALG AV METODE | 36 |
| 3.2 UTVALG | 37 |
| 3.3 INTERVJU | 39 |
| 3.4 ÛTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE | 41 |
| 3.5 BEARBEIDING OG FRAMSTILLING AV DATA | 43 |
| 3.6 VALIDITET..... | 46 |
| 3.7 FORFORSTÅElsen | 49 |
| 3.8 ETISKE VURDERINGER | 51 |

| | |
|--|-----------|
| 4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI..... | 54 |
| 4.1 GENERELLE INNTRYKK..... | 55 |
| 4.2. UNGDOMMENES UTTRYKK FOR OPPLEVELSE AV MESTRING..... | 56 |
| 4.2.1 TRIVSEL..... | 56 |
| 4.2.2 TILTRO TIL EGEN MESTRING..... | 59 |
| 4.2.3 MOTIVASJON..... | 61 |
| 4.2.4 MOTSTANDSKRAFT..... | 63 |
| 4.3 UNGDOMMENES UTTRYKK FOR MESTRING I ET RELASJONELT PERSPEKTIV..... | 65 |
| 4.3.1 UNGDOMMENES RELASJONER TIL DE VOKSNE PÅ SKOLEN..... | 65 |
| 4.3.2 UNGDOMMENES RELASJONER TIL JEVNALDRENE..... | 67 |
| 4.3.3 NETTVERK OG TILHØRIGHET..... | 68 |
| 4.4 UNGDOMMENES FORSLAG TIL ENDRINGER..... | 70 |
| 4.5 RÅDGIVERNES BESKRIVELSE AV NØKKELFAKTORER FOR AT UNGDOMMENE SKAL FULLFØRE OG BESTÅ ET UTDANNINGSLØP I VIDEREGÅENDE SKOLE..... | 72 |
| 5 KONKLUSJON OG SPESIALPEDAGOGISKE IMPLIKASJONER..... | 76 |
| 5.1 UNGDOMMENES UTTRYKK FOR OPPLEVELSE AV MESTRING..... | 76 |
| 5.2 MULIGE TILTAK TILTAK OG ENDRINGER..... | 80 |
| 5.3 NYE LÆREPLANER OG BEHOV FOR VIDERE FORSKNING..... | 81 |
| 5.4 ETISKE VURDERINGER I FORHOLD TIL METODE TILNÆRMING..... | 82 |
| LITTERATURLISTE..... | 85 |

VEDLEGG

1. Intervjuguide til ungdommene
2. Intervjuguide til rådgiverne
3. Informasjonsbrev og samtykkeerklæring
4. Tillatelse fra NSD

1. INNLEDNING

I dette innledende kapittelet gis en presentasjon av oppgavens formål, bakgrunn for valg av oppgave og problemstilling. Til slutt følger en oversikt over masteroppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn

Elever fra alternative grunnskoler ("våre ungdommer") har et stort frafall i videregående skole, og mange av disse ungdommene går ut i ledighet når de av ulike grunner avbryter utdanningsløpet. Dette dokumenteres gjennom forskning (Ulleberg 2000, Sørli 2003, Jahnsen 2005), og gjennom de videregående skolenes loggføring av frafall. Det stemmer også overens med egen erfaring gjennom kontakt med mange tidligere elever etter at de har gått ut av den alternative grunnskolen, og prøver seg i dette landskapet som heter videregående skole (Tveitereid 2005).

Jeg har vært lærer på en alternativ skole siden 1985, og jeg ble tidlig opptatt av og engasjert i elevenes overgang fra grunnskole til videregående skole og yrkesliv. I videregående har jeg sett behovet for en oppfølging av mange av disse elevene.

Ungdommene som kommer fra alternative grunnskoler er ingen ensartet gruppe. Det som imidlertid kjennetegner mange av dem, er at de møter utfordringene i videregående skole med en usikkerhet som kan redusere mulighetene til å komme i mål. Mange av ungdommene står alene i møtet med de nye utfordringene, har relativt svake nettverk, få betydningsfulle andre rundt seg, og lave forventninger til egen mestring. Dette gjør dem mindre motstandsdyktige, de mangler tro på egen kompetanse, og løsningen på sosiale og faglige utfordringer kan lett bli unnvikelse, fravær og bortvalg. Dette stemmer overens også med mine erfaringer fra samtaler med elever, rådgivere og PPT i videregående skoler. Mange av disse ungdommene bærer med seg store faglige hull på grunn av tidligere høyt fravær og mistrivsel. De

fleste søkes inn på ordinært grunnlag, og overgangen fra grunnskole til videregående blir stor. Flere av ungdommene sliter med en indre uro som gjør at de er sårbare i møte med nye arenaer, som overgangen fra en liten og kjent grunnskole til en ny, stor og ukjent videregående skole. Noen av ungdommene fra alternative grunnskoler klarer seg godt i videregående skole og ut i yrkesliv.

Prosjektet "Bortvalg og kompetanse" følger 10 000 ungdommer i sju fylker på Østlandet, på deres vei inn i, ut og inn av, og ut av videregående opplæring. Ungdommene gikk ut av tiende våren 2002 og skal følges til 2007. De foreløpige resultatene av undersøkelsen peker på et relativt stort frafall i videregående skole. Frafallet er først og fremst et yrkesfagfenomen. Situasjonen innenfor enkelte yrkesfaglige studieretninger er alarmerende høyt (Markussen og Sandberg 2005). Forskerne peker på noen fellestrekk for de ungdommene som avbryter utdanningsløpet. Ut fra disse fellestrekkene er det sannsynlig at elever fra alternative grunnskoler er overrepresentert blant slutterne. Dette omtaler jeg i kapittel 2.3.

Et av Utdanningsetatens 7 satsningsområder er at flest mulig elever skal fullføre og bestå et utdanningsløp i skole og bedrift ("strategisk kart" 2005, årsmelding 2005). I årsmeldingen for 2005 under "Fullføre og bestå et utdanningsløp i skole og bedrift" står det:

" All innsats i skole og fagopplæring er rettet mot at de unge skal fullføre og bestå opplæringen. Det handler om å sikre at elevene har grunnleggende ferdigheter og mestrer basisfagene, at de får kompetent yrkes- og utdanningsveiledning og effektiv oppfølging dersom de har brukt for det" (Utdanningsetatens årsmelding 2005:18).

Det fokuseres på to områder for at flest mulig skal fullføre en kompetansegivende utdanning. Det ene er å sikre en "breddekompetanse" hos elevene, det andre er å gi god og relevant yrkes- og utdanningsveiledning. Det gjenstår å se hvordan dette er tenkt å nå fram til alle elevene.

1.2 Formål og problemstilling

Jeg vil forsøke å belyse overgangsproblematikken, ungdommenes behov for oppfølging, og deres opplevelse av utfordringer og mestring i videregående skole. Jeg vil også se på mestring i et relasjonelt perspektiv. For å få et innblikk i ungdommenes verden, har jeg tilbrakt mye tid der de møter utfordringene; i den videregående skolen. Alle ungdommer møter de samme krav til selvstendighet, fleksibilitet, metakognisjon og det å kunne ta valg og ta ansvar for egen læring og utvikling. Ungdommer med liten forventning til egen mestring og tung bagasje av negative opplevelser i skolesammenheng, har færre forutsetninger for å lykkes i dette. Jeg vil drøfte mestringsbegrepet opp mot mine tanker og min forforståelse rundt elevenes behov for oppfølging og elevenes egne refleksjoner rundt utfordringene de møter i videregående skole. Et mål med oppgaven er at den kan brukes som et av flere arbeidsdokument for en bedre tilrettelagt opplæring for denne ungdomsgruppa. Først med en reell tilrettelagt opplæring, kan vi ha en visjon om at alle elever fra alternative grunnskoler fullfører og består et utdanningsløp i skole og bedrift. Informasjonen som kommer fram i oppgaven gir signaler både til alternative grunnskoler og videregående skoler.

Med dette som bakgrunn og formål, blir problemstillingen for denne masteoppgaven: Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?

Som ledd i operasjonaliseringen av problemstillingen, er følgende forskningsspørsmål formulert:

- Hvordan gir ungdommene uttrykk for opplevelse av mestring i videregående skole?
- Hvordan gir ungdommen uttrykk for relasjonens betydning for mestring i skolesammenheng?
- Hvordan beskriver skolens rådgivere nøkkelfaktorer for at våre elever skal fullføre og bestå videregående skole?
- Hva kan vi lære av de elevene som mestrer utfordringene i videregående skole?

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har fem kapitler. Dette 1. kapitlet har gitt en kort presentasjon av oppgavens bakgrunn, formål og valg av problemstilling.

Kapittel 2 omhandler relevant faglig bakgrunn, nyere forskning og aktuelle offentlige utredninger og føringer opp mot oppgavens tema. Her blir også det teoretiske grunnlaget for forståelsen av problemstillingen beskrevet.

I kapittel 3 presenteres valg av metode, gjennomføringen av undersøkelsen og framstilling av data. Kapittel 3 omhandler også oppgavens validitet, forforståelsen som relevant fenomen, samt etiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres og drøftes empirien opp mot teorien, forskningen og egen erfaring.

I kapittel 5 følger en oppsummering av de viktigste resultatene i undersøkelsen. Resultatene sees i relasjon til pedagogiske og spesialpedagogiske implikasjoner og til nye politiske føringer for en inkluderende videregående skole. Kapitlet inneholder også refleksjoner rundt valg av oppgave, metode og arbeidsprosess. Til slutt et etterord med noe tanker rundt ”mulighetene videre”.

2.0 FAGLIG OG TEORETISK BAKGRUNN

2.1 Alternative skoler

Mandag 6. desember. Et innblikk.

Forskningsfartøyet F/F Trygve Braarud ligger til kai ved sin hovedbase på Sollerudstranda skole. Universitetets naust er nærmeste nabo til Dykkergruppa på skolen. F/F Trygve Braarud brukes til forskning og undervisning av fakultetets institutter for biologi, fysikk, geologi og geofysikk. Fartøyet, som er et flytende laboratorium, er på 70 fot og har en verditakst på 38 millioner.

Skipper Sindre Holm henvender seg ofte til oss. Nå skal en del byttes ut på undervannsskroget. Vidar (min kollega på Dykkergruppa) og jeg har S-sertifikat for arbeidsdykking og elevene kan være med som assistenter i vannet.

Mandag kl. 10.00 står Vidar, A. og D. klar på brygga, iført tørrdrakter. Resten av dykkerutstyret står ferdigrigget på brygga. C. skal hjelpe til om bord og være landsikring sammen med meg. Sindre forklarer nøye hva som skal gjøres. Vi skal ta ut et ekkolodd transduser på 50 kilo hertz og sette inn en EML (elektromagnetisk logg) en toakslet fartsgiver for testing og utvikling (den første i Norge). De to elevene som skal under vann følger nøye med. De synes det høres dyrt ut, men de er overbevist om at de klarer jobben! En luke under båten skal åpnes med 5 skruer - ekkoloddet taes ut, EML monteres og luka settes riktig på igjen. Sindre forklarer noe om skruenes gjenger som er viktig. Det er full konsentrasjon.

Dykkerutstyret taes på, sikkerhetssjekk utføres, undervannskamera, verktøy og lykter tas med. Vidar skal lyse og ha overoppsyn. A. og D. skal åpne luka. Det er kaldt og grumsete vann i Lysakerelva en mandag morgen i desember. Dykkerne holder tett sammen under skroget på Trygve Braarud. Jobben utføres, Vidar lyser og tar bilder. Alt går etter planen. Et kvarter seinere er kommer dykkerne til overflaten. Oppe på dekk vises bilder av at luka er på plass, Sindre er imponert over jobben som er utført.



Kantina er full av elever da A. og D. kommer inn, med vått hår og stivfrosne hender, røde i kinnene og bredere over skuldrene enn vanlig. De ser liksom litt eldre ut. Jeg roser dem og er stolt av elevene mine. A. smiler, løfter hendene i

været og sier høyt til de andre ungdommene: ”Jeg hadde 38 millioner i henda”!
(Tveitereid 2005).

Jeg lar denne hendelsen ta oss inn i en annerledes skolehverdag og håper fortellingen kan vekke noen tanker rundt alle mulighetene som finnes, om vi bare ser godt etter.

Historien om alternative skoler startet for 30 - 40 år siden. Den niårige ungdomsskolen ble innført på slutten av 60-tallet. Skolen var obligatorisk og lignet til forveksling på den gamle realskolen. Elever som tidligere hadde sluttet etter sju år på skolen og gått ut i jobb eller lære, måtte være på skolen i to år til. Elever som tilhørte en klasse der en videre utdanning ikke var forventet fikk nye muligheter med den niårige skolen, men samtidig var det mange som ikke trivdes på skolebenken.

Sandven foretok en undersøkelse om elevenes trivsel i den nye ungdomsskolen i 1970. I alt 17 % av elevene i undersøkelsen ga uttrykk for misstrivsel og ønske om å slutte (Kokkersvold og Mjelde 1982). I 1982 antar disse forfatterne at 20 – 30 % av ungdomsskoleelevene vantrives i større eller mindre grad (ibid). Spesialskoleloven fra 1951 ble i 1975 innarbeid i grunnskoleloven, og den nye enhetsskolen ble dermed pålagt et omfattende spesialpedagogisk ansvar (Befring 2004). Misstrivsel og problemer i den nye ungdomsskolen førte til at Kirke- og undervisningsdepartementet i 1973 oppnevnte et utvalg for å utrede alternative opplæringstilbud i ungdomsskolen. Dette arbeidet resulterte i: NOU 1975:8 *Alternativ opplæring i ungdomsskolen*.

Utvalget ville bort fra krisetiltak for enkeltelever og ønsket å skape et meningsfylt skoletilbud for alle. Dette var en utvikling i retning av bredde, variasjon og fleksibilitet i opplæringen. De ønsket også å åpne for en kombinasjon av teoretisk opplæring og praktisk arbeid. Dette ga rom for utviklingen av alternative skoler.

De første alternative skolene vokste fram på begynnelsen av 70 – tallet.

”Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg også om elever med psykiske problemer, elever som mobbes, og elever som unngår kontakt med andre. De bor hjemme og får et dagtilbud i lokalmiljøet. Betegnelsen alternativ skole innbefatter ikke institusjonsskoler eller kommunale spesialskoler for elever med lære- og atferdsvansker” (Nordahl, Sørliie m.fl. 2003).

De fleste alternative skoler er opprettet i store og middels store bykommuner. Med noen få unntak er de alternative skolene små enheter nært knyttet til elevenes bostedsskole og gir tilbud til grupper på 7-9 elever på ungdomstrinnet. I følge opplysninger fra Læringscenteret får 2000-3000 elever alternative opplæringstilbud knyttet til bostedsskolen, mens 500-600 av disse elevene deltar i alternative tiltak utenfor den ordinære skolen, dette er tall fra 2001 (ibid).

De alternative skolene er organisert i et landsomfattende forum, Forum for Alternative skoler (FAS) og har ca. 60 medlemsskoler.

Målgruppa er elever som av ulike årsaker faller utenfor i den ordinære skolen. Jeg har valgt å beskrive elevgruppa på Sollerudstranda skole spesielt, under kapittel 2.4.

Undersøkelser indikerer at elevene trives i de alternative skolene (Sørli 1991, Ulleberg 2000, Jahnsen 2005). Dette kommer også tydelig fram i min undersøkelse i kapittel 4 gjennom elevenes utsagn om den alternative skolen. Å bryte ned den læringsbarrieren som heter misstrivsel er sentralt for de alternative skolene.

Rogneby kompetansesenter gjennomførte en undersøkelse blant 60 alternative skoler i 1994. Fokus for denne undersøkelsen var først og fremst hvordan de alternative skolene jobbet opp mot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring omfattet både teoretiske og praktiske fag og læring av sosiale ferdigheter. Kompetansesenteret konkluderte blant annet med at sosiale ferdigheter, innenfor rammer av trygghet, omsorg og positiv selvfølelse var det viktigste læringsmålet i de alternative skolene. Skolene hadde et aktivt samarbeid med nærmiljø og næringsliv. Skolene kombinerte teori og praksis og brukte praktiske aktiviteter som metode for innlæring av lærestoff. Elevene ga uttrykk for at de fikk holde på med noe meningsfylt og at de opplevde respekt og tillit, de ble hørt og tatt på alvor. Skolene som var med i undersøkelsen hadde det til felles at de hadde oppstått som et alternativ til den boklige og teoretiske skolen. Flere av skolene oppga at de hadde utviklet helt nye fag og fagplaner og at dette var en måte og ta utfordringen om tilpasset opplæring på alvor (Tveit og Melbye 1994). De alternative skolenes satsing på praktiske ferdigheter og sosial kompetanse

blir en kontrast til utviklingen innenfor den ordinære skolen, der vi ser en økende vektlegging av teoretisk kunnskap og akademisk prestasjonspress.

Det som kanskje karakteriserer de alternative skolene aller best og som jeg kommer tilbake til i kap. 2.7, er elevenes uttrykk for den gode relasjonen til de voksne.

Prinsippet om frivillighet er et absolutt i de alternative skolene. Elevene oppfordres til å ta ansvar for sin egen faglige og personlige utvikling. Undersøkelsen viste at elevene følte et stort ansvar når det gjaldt konkrete arbeidsoppgaver, men utviklet mindre ansvar metakognitivt (ibid).

Sollerudstranda er en av de 60 alternative skolene. Den skiller seg først og fremst ut på grunn av sin størrelse. Skolen har vokst seg stor, fra utgangspunktet i 1975. I skolestyrepapirer fra 1975 finner vi skolens idégrunnlag nedfelt. Det samme finner vi igjen i organisasjonsplanen fra 1988 og i et vedlegg fra 1993.

”Undervisningsopplegget ved Sollerudstranda skole tar sitt utgangspunkt i elevenes behov for å få utviklet sitt interesseliv, komme inn i ordnet dagsrytme, tilegne seg arbeidsvaner og styrke sin sosiale funksjonsevne. Skolen ser det som sin viktigste oppgave å møte slike behov hos elevene, og ut fra en vurdering av den enkeltes muligheter, prøve å bygge opp sosial og yrkesmessig funksjonsdyktighet. Skolens hovedmålsetting kan ut fra dette kort sies å være samfunnsmessig integrering” (Sollerudstranda skole 2001).

Vi ser ut fra idégrunnlaget at skolen var tidlig ute når det gjaldt tilpasset opplæring, se læringspotensialet hos den enkelte elev, tenke mestring, sosial kompetanse og handlingskompetanse. Vi arbeider hele tiden med videreutvikling av skolen og en ny ordlyd på idégrunnlaget er under veis. Ordet integrering vil nok i dag bli byttet ut med inkludering. Vi har i alle år ført en kamp for å bli definert som en ”vanlig” grunnskole og vært redd for spesialskolestempelet. Begrepet alternativ skole er så langt et godt alternativ til spesialskole.

Sollerudstranda skole fikk sitt nåværende navn og benevnelsen alternativ skole i 1992. Skolen består i dag av 10 vidt forskjellige elevprosjekter og har 80 elever. To av prosjektene er fysisk beliggende i Nordmarka. Hovedsetet ligger på Lysaker, og Sollerudstranda rekrutterer elever fra mellom 20 og 30 skoler i hele Oslo. Et av skolens prinsipper er at elevene skal søke seg inn i det prosjektet eller den

fagtilknytningen de er interessert i. Dette skjer etter besøk på skolen, hospitering og intervju. Vi tror det er viktig at elevene (og lærerne) opplever tilhørighet og autonomi. Det at elevene tilhører og ”eier” en gruppe og at gruppene har sine særpreg, har vist seg å være med på å skape trygge relasjoner, trivsel og ansvarsfølelse.

Teori og praksis skal tilrettelegges slik at elevens styrke legges til grunn. Den praktiske opplæringen foregår to dager i uka og er inspirasjon for og henger sammen med mye av teoriundervisningen. Mange av de ansatte har yrkesfaglig bakgrunn i tillegg til pedagogisk utdanning. I likhet med elevene har også de voksne ansatte søkt seg spesielt til Sollerudstranda ut fra egne interesser og kunnskaper, for eksempel seiling, dykking, tømring eller fotografering. Dette er med på å skape en trivsel og en entusiasme hos de ansatte, som smitter over på elevene. Vårt viktigste arbeid overfor elevenes foresatte er å styrke og bekrefte det som er bra. De fleste foreldrene har i likhet med elevene hatt mange negative opplevelser i forhold til skole og vi har klocketro på ringvirkningene av positive tilbakemeldinger.

”Skolen har skapt et meningsfullt skoletilbud for mange elever, men den er ikke noe universalmiddel. Ikke alle ungdommer finner seg til rette og opplever å lykkes; noen vil trenge tettere oppfølging, noen vil ikke trives med det praktiske arbeidet mens andre vil trenge et mer strukturert tilbud. Men Sollerudstranda skole har forandret mange elevers skolehverdag, elever som pleide å hate skolen, som droppet ut eller som ble sett på som problemer på sin gamle skole” (Ulleberg 2005).

Det ble foretatt en etterundersøkelse av skolens tidligere elever 1999 – 2000 (Ulleberg 2000). De aller fleste elevene ga uttrykk for at de hadde trivdes på Sollerudstranda og at de hadde hatt et stort utbytte av den praktiske opplæringen. Det som kom tydeligst fram i etterundersøkelsen var at 100 % av de spurte opplevde at læreren likte dem. Dette stemmer overens med egen erfaring. Elever søker kontakt, ringer og kommer på besøk mange år etter at de har sluttet på skolen. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 2.8 om relasjonens betydning og i kap. 4.3 under presentasjon og drøfting av empiri.

Enkelte av de som ble intervjuet i etterundersøkelsen hadde kritiske kommentarer til skolen. De ga uttrykk for lite struktur på arbeidet og manglende oppfølging. Overgangen til videregående skole opplevdes som stor, og mange strevde med å fullføre et videre utdanningsløp. Disse utsagnene innebærer en utfordring for Sollerudstranda.

Et utvalg bestående av Nordahl, Sørliie m.fl. peker på positive virkninger ved det å være elev i alternativ skole: Bedre trivsel, mestringsfølelse, gode opplevelser, bedre selvbylde, mer positiv identitet, verdien av praktisk opplæring, mer realistisk selvoppfatning, følelsen av å bli sett og verdsatt og økt sosial kompetanse. Men de etterlyser samtidig forskning på om de positive effektene varer også etter skoleslutt (Nordahl, Sørliie m.fl. 2003). Jeg tolker utvalget dit hen at det råder en generell skepsis til segregerte tiltak, for eksempel alternative skoler som Sollerudstranda.

For å unngå negative effekter (for eksempel rekruttering til belastede miljøer) er det viktig at de alternative skolene ikke blir en dumpingplass for den ordinære skolen. Videre sier faggruppen:

”Avgjørende kjennetegn ved alternative skoler som lykkes, synes å være

- skoletilbudet må være frivillig
- at gruppesammensetningen er heterogen
- at opplæringen er individuelt tilpasset
- at det opereres med en utvidet lærerrolle
- sterk vekt på individuell oppfølging
- positive elev – lærer – relasjoner
- sosial kompetanseutvikling
- målrettet fagundervisning
- nært samarbeid med foreldre og lokalmiljøet” (ibid:14)

Utvalget hevder at enkelte typer alternative skoler har bidratt til økte og mer alvorlige atferdsproblemer og sosial tilkortkomning hos høyrisikogrupper. Undersøkelser tyder på at alternative skoletilbud i liten grad bidrar til økt skolefaglig utbytte, redusert rusbruk og videre skolegang (ibid). Jeg vil kommentere dette i konklusjonen i kap.5.

Det gjeldene læreplanverket (L 97) gir på mange måter doble didaktiske signaler til alternative skoler. I den generelle delen gis handlingsrom og læreplanen åpner for elevaktiviteter, lokale tilvalg, elevens valg, praktisk prosjektarbeid, individuell tilpasset opplæring og ansvar for egen læring. Mens de enkelte fagplanene i L 97 er svært teorimetta og detaljert. Det er enorme mengder teori som skal gjennomgås og rigide krav til lærernes fagplaner og rapporter. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) har visjoner som virker skreddersydd for den alternative skolen, særlig ved innføring av programfag på ungdomstrinnet og egen læreplan for elevmedvirkning. Det gjenstår å se hvordan dette er tenkt gjennomført i det virkelige liv.

”Ungdommene er ikke lei av å lære, men de er lei av ikke å lære”.

2.2 Den videregående skolen

I 1976 ble yrkesskole og gymnas samlet under en felles formålsparagraf. Dette ga nye perspektiver for den videregående opplæringen. Skolene skulle nå favne om en forberedelse til yrkeslivet, legge grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling. Dette var en dramatisk omveltning for yrkesskolen som tidligere hadde tilpasset seg næringslivet og industriens behov for arbeidskraft. Mange mente at yrkesskolens særpreget og idégrunnlag forsvant med den nye loven (Kokkersvold og Mjelde 1982).

Den neste omveltningen i videregående skole kom med Hernes-utvalgets innstilling NOU 1988 *Med viten og vilje* og *Reform 94*. Reformen bygde på St.meld. nr. 33 (1991 - 1992) *Kunnskap og kyndighet - Om visse sider ved videregående opplæring* og innebar store strukturelle endringer. Antall grunnkurs ble redusert fra 113 til 13 og antall videregående kurs ble også færre. Vi fikk en økt standardisering av utdanningen. Elevene som begynte på yrkesfaglig studieretning fikk nå mulighet til å oppnå generell studiekompetanse ved allmennfaglig påbygningskurs. Denne muligheten gjorde det mer populært å søke på de yrkesfaglige studieretningene.

Hovedmodellen i Reform 94 går ut på at yrkesopplæringen skal bestå av to års opplæring i skole og to år i bedrift.

”Reformen hadde som ambisjon å etablere enkle og klare utdanningsløp, slik at alle veier skulle føre frem til kompetanse og samtidig ivareta de enkelte lærefagenes krav til kompetanse” (St.meld. nr. 30 Kultur for læring 2003 – 2004: 7.1).

Mye av kritikken etter innføringen av Reform 94 har handlet om et økt fokus på allmennfagene og en reduksjon i antall timer på verkstedet (Breilid 1997, Heggen 2003). Graden av omvalg er blitt større og den videregående skolen har ikke klart å tilpasse seg den enkelte elevs evner og forutsetninger (St. meld. nr. 30, 2003 – 2004). De alternative skolenes satsing på sosial kompetanse og praktiske ferdigheter står som en kontrast til utviklingen innenfor enhetsskolen, der vi ser en økende vektlegging av teoretisk kunnskap og akademisk prestasjonspress både i grunnskole og i videregående.

I 2006 står igjen skolen overfor innføring av nye læreplaner. På bakgrunn av St. meld. nr. 30. *Kultur for læring*, er *Kunnskapsløftet* gjeldene fra skolestart høsten 2006. For første gang sees grunnskolen og den videregående skolen på som et sammenhengende løp og får et felles gjeldene planverk.

For den videregående skolen bygger *Kunnskapsløftet* på grunnprinsippene i Reform 94. Hovedmodellen er den samme, antall grunnkurs reduseres ytterligere til 8. Språkmessig gjøres store forandringer og benevningene tilpasses internasjonalt, knyttet opp til ordet *program*. Når vi leser stortingsmeldingen og den foreløpige utgaven av læreplanen går *fleksibilitet* igjen. Man er opptatt av smidighet og individuelle løp. Det gjenstår å se operasjonaliseringen av denne individuelt tilpassede opplæringen.

Kvalitetsutvalget uttaler at det første året på videregående skole må sees på som en videreføring fra grunnskolen (ibid). Her skal også innføring av programfag siste året i grunnskolen bidra til å forberede elevene på videregående skole. Programfagene innbefatter både teoretiske, praktiske og yrkesforberedende fag. Det ligger altså føringer

til en smidigere overgang mellom grunnskole og videregående skole. Siden Reform 94 har en i stadig økende grad vært opptatt av at samfunnet og arbeidslivet er i rask endring. Vi snakker om et 13-årig løp, kompetanseplattform og livslang læring. Ved å gi alle elever en bred kompetanse (leses som bred teoretisk kunnskap) vil de i større grad være tilpassningsdyktige og fleksible i møte med en uforutsigbar og rask samfunnsutvikling, for eksempel ved å kunne foreta omskolering og nye yrkesvalg. *Kunnskapsløftet* retter også oppmerksomheten mot lærernes kompetanse, men det er et klart fokus på teoretiske fag. Jeg har ikke funnet noen uttalelser i *Kunnskapsløftet* om den yrkesfaglige kompetansen hos lærerne.

Bakgrunnen for min undersøkelse er viten om at mange av elevene fra alternative grunnskoler strever med å fullføre et utdanningsløp i videregående skole. Det er derfor relevant å se nærmere på hva nyere forskning mener om ungdommers ”vandring” gjennom videregående.

2.3 Relevant forskning

Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP) gjennomfører prosjektet ” Bortvalg og kompetanse”. Prosjektet følger 9.756 ungdommer i sju østlandsfylker inn i, gjennom, ut og inn av, og ut av videregående skoles opplæring over en periode på fem år. Ungdommene som følges avsluttet grunnskolen våren 2002 og skal følges til våren 2007. Prosjektet skal i hovedsak svare på to spørsmål for disse ungdommene:

- Hvilke forhold kan bidra til å forklare bortvalg av videregående opplæring?
- Hvilke forhold kan bidra til å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring? (Markussen og Sandberg 2005).

Forskerne bruker begrepene *bortvalg*, *stayere* og *returnerte*. *Bortvalg* har overtatt for frafall og innebærer et aktivt valg hos den enkelte. Jeg vil kommentere dette begrepet i kap. 4. 1, sett i forhold til eget materiale. *Stayere* brukes om de som blir i videregående opplæring til de fullfører og *returnerte* brukes om de som slutter, men som ombestemmer seg og kommer tilbake.

Opplysningene i det følgende er hentet fra prosjektets tre delrapporter. Bortvalget er størst på de yrkesfaglige studieretningene. På enkelte retninger mener forskerne bortvalget er alarmerende høyt. Én av tre ungdommer på studieretning for hotell- og næringsmiddelfag, og en av fire på studieretning for mekaniske fag, var utenfor utdanning midt i det tredje skoleåret (ibid).

”Bortvalg er først og fremst et yrkesfagfenomen. Situasjonen innenfor enkelte yrkesfaglige studieretninger i de sju fylkene samlet er alarmerende, og innenfor noen av studieretningene i noen av fylkene er situasjonen svært alarmerende” (ibid:11).

Forskerne har funnet noen fellestrekk hos de som slutter.

- Ofte kommer ungdommene fra hjem hvor støtten for utdanning er liten, og foreldrene har lav utdanning. Ungdommene selv har lave utdanningsambisjoner.
- Slutterne kjennetegnes også ved at de ikke har tilpasset seg skolen faglig og sosialt. De som ”er på parti med skolen” klarer seg bra.
- De tydeligste varsellampene er høyt fravær og lave skoleprestasjoner på lavere nivåer.

Den tredje delrapporten gir uttrykk for at det er viktig å ha fokus på overgangsperiodene. Mange slutter mellom første og andre år og enda flere mellom det andre og tredje året. Forskerne mener at tiltak rettet mot elevene i faresonen for å bli overgangssluttere kan redusere bortvalget.

Ungdommene som har sluttet har blitt bedt om å oppgi grunn for at de foretok bortvalg. Svarprosenten fra disse ungdommene er svært lav, men forskerne velger likevel å presentere ungdommenes egne begrunnelser for at de har sluttet. Den viktigste grunnen slik ungdommene selv opplever det er at de er skoleleie. Deretter oppgir de ønske om at de heller vil jobbe. Mange oppgir også feilvalg og behov for et hvileår som grunn til at de har sluttet.

Markussen og Sandberg foretar en grovinndeling av årsakene til at ungdommene har sluttet. De konkluderer med at hovedårsaken er at det er forhold ved den videregående skolen som gjør at de ønsker å slutte, ikke først og fremst

utenforliggende forhold. Jeg tolker dette som et uttrykk for misstrivsel og en opplevelse av mangel på mening. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

Rapporten indikerer at mangel på læreplasser produserer sluttet. Mellom andre og tredje skoleår sluttet 5,3 prosent av ungdommene. Halvparten av disse hadde søkt om en læreplass som de ikke fikk. Bare to av tre læreplassøkere ble lærlinger.

Om lag hver sjettede av de som fortsetter på VKII - nivå som elev eller lærling, har med seg ett eller flere stryk fra tidligere nivåer. Dette er bekymringsfullt og en stor utfordring for både den enkelte og for videregående opplæring.

Forskerne mener at om lag halvparten av de som sluttet trolig gikk ut i ledighet.

Undersøkelsen følger ikke ungdommene videre etter at de har sluttet, og kan ikke gi svar på om denne ledigheten varer. Den påpeker imidlertid at dersom ungdommene går ut i lange ledighetsperioder etter å ha avbrutt videregående opplæring, kan de ha startet på en langvarig ledighetskarriere og marginalisering fra arbeidsmarkedet. Det betegnes som svært bekymringsfullt (ibid).

”For de som gikk over i en jobb, er det vår vurdering at disse ungdommene kan ha valgt en løsning som var den beste for dem. Hvis alternativet var å fortsette med en utdanning de ikke var fornøyd med, og hvor sjansene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse kanskje var små, kan jobbalternativet være langt bedre” (ibid: 110).

I *Veileder for skoleeier og skolens ledelse*, under temaet alvorlige atferdsvansker, peker Nordahl og Sørli på at elever fra alternative skoler har stort frafall i videregående skole (Nordahl og Sørli 2003). De stiller seg tvilende til hvilken effekt opplæring ved en alternativ skole har, og på elevens videre utdanningsmuligheter. De etterlyser forskningsbasert kunnskap om positive effekter som varer, etter at elevene har sluttet på den alternative skolen. Kapittel 2 om segregerte tiltak, herunder alternative skoler, avsluttes med en anbefaling om en bedre kvalitetssikring og kontroll av disse tiltakene, og at segregerte tiltaks eksistensberettigelse avhenger av påviselige positive endringer i elevenes atferd, faglige mestring og prososiale atferd (ibid: 15).

På Utdanningsetatens strategiske kart for perioden 2005-2008, finner vi under brukerperspektivet: *En større andel fullfører og består et utdanningsløp i skole og bedrift enn i 2004*. Jeg tolker det som et ønske fra utdanningsetaten og iverksette tiltak som kan bidra til å oppfylle dette målet.

I forbindelse med oppfølging av Tiltaksplan mot fattigdom ba Utdannings- og forskningsdepartementet Læringscenteret om å sette i verk et prosjekt for å ”videreutvikle oppfølgingstjenestens arbeid for å hindre at ungdom faller ut av videregående opplæring” (Skoleetaten, mai 2003). Satsingen hadde tre konkrete målsetninger; forebygge og forhindre frafall, fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning, og videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon med hensyn til frafall i videregående utdanning. I Oslo ble tiltakene særlig rettet opp mot minoritetspråklig ungdom.

Det er Oppfølgingstjenestens ansvar å kartlegge, ta kontakt med og følge opp de ungdommene som ”faller ut” av skolesystemet. Slik jeg tolker nyhetsbrev fra Oppfølgingstjenesten september 2005 (OT nytt 2/2005) ønskes en bred satsing mot frafall i videregående skole i perioden 2005-2008.

Det elevene helt klart vektlegger, både i intervju i etterundersøkelsen av elever fra Sollerudstranda skole (Ulleberg 2000), og i samtaler og intervju med meg, er den gode relasjonen de hadde til en lærer eller en voksen. Det at de ble sett, opplevde tillit og respekt er det de først forteller om. Dette er tankevekkende og en grunn til å undersøke relasjonens betydning utover den perioden elevene har ved alternative skoler. Hva har relasjonen de opplevde på den alternative skolen betydd for elevene, og hvor finner de betydningsfulle andre i den nye skolekonteksten?

2.4 Ungdomsgruppa

Ungdommene som kommer fra alternative grunnskoler er ingen ensartet gruppe. Det som imidlertid kjennetegner mange av disse unge menneskene er at de møter utfordringene i videregående skole med en usikkerhet som kan redusere deres muligheter til å komme i mål. De står ofte alene i møtet med de nye utfordringene.

Mange har svake nettverk og få betydningsfulle andre rundt seg. En del av ungdommene kan karakteriseres ved at de har liten grad av selvregulering i forhold til sin egen læring, i den forstand at både målet for det de skal lære, veiene dit og hvordan de skal ta seg fram, forekommer svært vagt (Zimmerman 2000). De har lave forventninger til egen mestring. Dette gjør dem mindre motstandsdyktige, de mangler tro på egen kompetanse, og løsningen på sosiale og faglige utfordringer kan lett bli unnvikelse, fravær og uteblivelse fra skolen. Disse unge menneskene er på mange måter fremmedgjort i sine egne liv og blir streifere i ytterkanten av der de skulle vært. Mange av disse ungdommene bærer med seg store faglige hull pga høyt fravær og mistriivsel på bostedsskolene før de begynte på den alternative skolen. De fleste søkes inn på ordinært grunnlag og overgangen fra grunnskole til videregående er stor. Flere av de unge sliter med en indre uro som gjør de sårbare i møte med nye arenaer, for eksempel overgangen fra en liten og kjent grunnskole til en ny, stor og ukjent videregående, fra små til større elevgrupper og fra få til mange voksne å forholde seg til. Dette stemmer overens med mine erfaringer fra samtaler med mange elever, rådgivere og PPT i videregående skoler.

Vi opplever ofte at elevene er tungt selvstigmatiserte når de kommer til den alternative skolen. De er vant til negative tilbakemeldinger og et sterkt fokus på problematferd eller tilkortkomning. Mange har utviklet forsvarsmekanismer som hemmer egen læring. Barrierene er ofte mange og lett synlige. De har ofte opplevd skuffelser i skolesammenheng og preges av skyldfølelse, oppgitthet og at de har et dårlig selvbilde. Noen av ungdommene har etablerte roller som bråkmakere, skolevegrere, outsiders, mobbere, mobbeoffere eller klovner i skolesammenheng. De har laget sine kart og kjøreregler for å tilpasse seg omgivelsene, i denne sammenheng, innholdet i en skole de opplever som truende og uforutsigbart.

Våre etablerte kognitive (måter vi oppfatter, tenker og forstår på) strukturer utfordres i møte med mange av ungdommene. Det samme gjelder ungdommenes opplevelse av det å være i skolen, etter mange år er mange mønstre godt etablert. Bygging av gode relasjoner, gi nye mestringsopplevelser, høyne forventning til mestring og gi positive tilbakemeldinger er viktig for å utvide elevenes kognitive skjema.

Elever fra alternative skoler møter de samme kravene om å ta ansvar for egen læring og å utøve handlingskompetanse som alle andre elever i den videregående skolen. Hvordan elevene møter disse kravene vil være avgjørende for om de klarer å fullføre et utdanningsløp. De trenger mer enn andre å møte læringsstrategier, snakke om hvordan man lærer, bli bevisst sin egen "flytzone", øve på å se seg selv som en del i det store systemet, gjennom bekreftelse og tro på å kunne lykkes og bygge opp nytt grunnlag for motivasjon. Våre ungdommer har mer enn andre behov for forutsigbarhet. Skal de klare å bli mer selvregulerte må de "vite hvor de er og hvor de skal". Uten forutsigbarheten vil læring oppleves tilfeldig og pågå utenfor de unges kontroll.

Noen av elevene fra alternative grunnskoler klarer seg godt i videregående skole og ut i yrkesliv. De innehar noen kvaliteter som gjør at de mestrer utfordringene de møter. Hva er disse kvalitetene? Kan svarene fra elever som mestrer gi oss noen nøkler i møte med elevene som strever?

2.5 Forundersøkelsen

Mine forkunnskaper om og bekymringer for hvordan elevene fra den alternative grunnskolen klarer et utdanningsløp i videregående skole, ble kombinert med kravet om 10 ukers praksis første året på masterstudiet. Jeg så en mulighet til å bli kjent i dette landskapet som heter videregående skole og jeg kunne samtidig skape en tiltro og en tillit til de ungdommene jeg ønsket å følge. Jeg tok kontakt med en av rådgiverne på en videregående skole, som rekrutterer mange elever fra den alternative grunnskolen. Rådgiveren og skolens ledelse var positive til min henvendelse, og jeg hadde fått en nøkkel inn til en verden jeg visste svært lite om.

Før den første praksisperioden søkte jeg både den alternative skolen og den videregående om tillatelse til min oppfølging av elever som hadde gått på den alternative skolen. Jeg sendte også et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til elever og foresatte og informerte kort om bakgrunn, metode for praksisen, intensjoner

og mål opp mot en kommende masteroppgave. Samtykkeerklæring ble underskrevet og returnert fra samtlige ungdommer og foresatte.

Jeg ble tatt svært godt i mot på den videregående skolen og fikk delta og ble lyttet til på møter i ulike fagseksjoner, i skolens ressursteam og på seminar om læringsstrategier. Jeg snakket med mange faglærere, ulike representanter fra hjelpeapparat, miljøtiltak og fra skolens ledelse. Rådgiverne informerte meg om skolens pedagogiske forankring og metodiske opplegg. *Systematisk elevutvikling* var pilotprosjekt på skolen 2004 – 2005, det ble gjennomført i samtlige klasser og trinn (Thorkildsen og Stormyr 2004). Jeg vil her gi en kort beskrivelse av dette prosjektet, fordi jeg mener dette er relevant i forhold til min problemstilling.

Systematisk elevutvikling er en praktisk pedagogisk metode der elevsamtalen er sentral. Målet med metoden er å sikre dokumentert oppfølging av hver enkelt elev, den omfatter både en personlig og en faglig utvikling og metoden har fokus på refleksjon både hos lærer og elev.

Verktøyet er en arbeidsperm som består av tre deler. Den første er en teoridel som har hovedfokus på lærerrollen; bygging av tillit, klasseledelse, refleksjon over egen praksis og læreren som joker i elevens læringsprosess. Den omhandler også teorien bak elevsamtalen; at elevene utvikler et bevisst forhold til og er aktivt med i egen læring, setter seg realistiske mål, tar mer ansvar og reflekterer over egen utvikling. Arbeidspermens andre del er et skolestartprogram som i hovedsak omhandler tillitsbygging og klassemiljø. Den tredje og siste delen består av skjemaer for elevsamtalene. Det skal gjennomføres 5 elevsamtaler i løpet av skoleåret. Skjemaene utfylles av lærer eller elev. Jeg vil ikke drøfte *Systematisk elevutvikling* i denne undersøkelsen, men slik jeg tolker innholdet, ligger intensjonen bak metoden tett opp til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Målet på elevsiden er økt refleksjon, metakognisjon og selvregulering. Et av spørsmålene i intervjuet med ungdommene er hvordan de opplever elevsamtalen slik den gjennomføres i *Systematisk elevutvikling*.

Møte med ungdommene ble en positiv opplevelse. De var utrolig glad for å se meg. De var hengivende, åpne, ville snakke, vise og ha meg der. Jeg ble bedt inn både i verksteder og klasserom, fikk være med å mure og regne, ingen ting var flaut! Stolt presenterte de meg som "gamlelærer'n" eller lærer på "Sollerud". De andre elevene søkte også kontakt. Et utsagn fra en klassekamerat til en av våre elever understreker dette:

"Hvem er hun da"? (oppriktig interessert)

"Gamlelærer'n"! (smiler og svarer stolt)

"Jøss, læreren min bryr seg ikke om jeg lever en gang" (kontakt).

Jeg utformet en guide for arbeidet med ungdommene. Guiden tok utgangspunkt i mine erfaringer, det jeg trodde var ungdommenes utfordringer, veileders (rådgiver og PPT på denne skolen) utsagn, samt relevant teori. Guiden ble styrende for de mange samtalene jeg hadde med ungdommene og lærerne. Den var et godt arbeidsredskap.

Teoretisk inspirasjon for denne forundersøkelsen fant jeg i litteratur som beskriver ulike aspekter ved fenomenet *mestring*. Felles ved disse aspektene er at de retter fokus mot muligheter, styrke og ressurser hos den enkelte. Gjennom dette fokus økes selvtillit, kunnskaper, ferdigheter og følelsen av å ha kontroll i eget liv. Jeg vil her kort presentere tre ulike teoretiske tilnærminger i forbindelse med mestringsbegrepet:

- Empowerment
- Salutogenese
- Self-efficacy

Empowerment kan oversettes med det å gi kraft, styrke eller autoritet til å gjøre noe, og å ta i bruk egne ressurser for å mestre utfordringer (Bø og Helle, 2002). Fokus er rettet mot styrke og muligheter. Det kan sees på som en aktiv prosess som forsterker individets muligheter til å ta beslutninger om forhold som vedrører dets egne eksistensielle vilkår i hverdagen. Det motsatte av empowerment er følelse av maktesløshet (Lassen 2001).

Salutogenese tilfører mestringsbegrepet viktigheten av å oppleve sammenheng og mening. Salutogesen går videre i individets evne til å mestre motgang, ved

kognitivt og følelsesmessig se på problemer som utfordringer (Antonovsky 2000). Betydningen av ordet er helse- (sunnhets) utvikling; det motsatte av patogenese, som kan oversettes med sykdomsutvikling (Sommerschild 1998).

”Avgjørende for hvordan vi greier oss, sier Antonovsky, er vår opplevelse av sammenheng – Sense of Coherence – SOC. For å oppnå denne følelse av sammenheng i tilværelsen må vi

- kunne forstå situasjonen (comprehensibility)
- ha tro på at vi kan finne frem til løsninger (manageability)
- finne god mening i å forsøke på det (meaningfulness)” (ibid:52).

Self-efficacy handler om en persons tro på og forventning til egen mestring. Denne troen blir styrende for hva en investerer for å nå målet.

”Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997:3).

Self-efficacy blir en vaksinasjonsfaktor i møte med utfordringer og motgang, fordi det fører til en følelse av trygghet i og kontroll over eget liv.

”Det essensielle her er å ha tiltru til at vi kan influere på ”skjebneskapande tilhøve”. Ei slik tiltru til å vere operasjonell i eige liv vil styrke vilkåra for å nå dei måla vi har sett oss. Samtidig vil det styrke sjansane for å komme uheldige konsekvensar i forkjøpet” Befring, 2004: 88).

De tre tilnærmingene til mestringsbegrepet har alle fokus rettet mot individets ressurser og muligheter.

Metodene i forundersøkelsen bestod av samtaler med ungdommene, utrolig mange tekstmeldinger, samt deltakende observasjon i teori og praksis. Jeg var bevisst på å unngå mimring på hvor fint det hadde vært på den alternative skolen. Jeg ønsket å ha fokus på hvordan de opplevde skoledagen på videregående, og hva de tenkte om nærmeste framtid. Hva var det som fungerte bra? Hva syntes de at de mestret? Klarte de å møte presis og ikke ha ugyldig fravær? Hvordan var skolens kontakt med hjemmet? Hvordan opplevde de det sosiale miljøet i klassen og på skolen? Tok de kontakt med mennesker og fikk de nye venner? Holdt de sammen med de andre elevene fra den alternative skolen? Hvordan opplevde de opplæringen i teoretiske og i

praktiske fag? Dette var noen av spørsmålene jeg hadde. Under hele perioden brukte jeg loggbok og noterte ungdommenes utsagn sammen med egne betraktninger og observasjoner. Disse notatene har nå verdi som memos eller underveisnotater. De gir et utfyllende bilde og har stor verdi i mitt innsyn i ungdommenes verden. Noen inntrykk jeg satt igjen med etter 10 ukers praksis var:

- Jeg er forundret over at de er så stolte og glade for å ha meg der.
- Mange av elevene våre har behov for oppfølging og gir uttrykk for det.
- De sliter med ansvar for egen opplæring og egen skoledag. De har mye ugyldig fravær og forsentkomming. De klarer ikke å kjøpe det de skal av læremidler eller verktøy.
- De sliter med motivasjon og trivsel.
- Jeg synes det virker som de er positive i møte med voksne.
- Mange virker utrygge sosialt og i nye fysiske rom (kantina, ute, svømmehallen).

Svært mange av elevene ga uttrykk for å lengte tilbake til den alternative skolen. Jeg lovt å formidle elevenes ønske om et 11 skoleår på den alternative skolen. Et år med moduler innenfor fag på grunnkursnivå som ga delkompetanse eller muligheter til å ta grunnkurset på den alternative skolen.

Personlig tror jeg de fleste av elevene har godt av å komme videre og at de har vokst ut av den alternative grunnskolen. Men jeg opplever et stort behov for en tettere oppfølging, langt større enn det lærere og rådgivere på videregående skole har mulighet til. Et besøk på skolen, en telefon til eleven, hjemmet, rådgiver og kontaktlærer på videregående. Dette kan være, med Batesons ord, den lille forskjellen som gjør en forskjell, for mange ungdommer.

2.6 Mestringsbegrepet

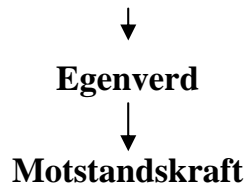
Denne undersøkelsen tar for seg hvordan elever fra alternative skoler mestrer overgangen til videregående skole. For å belyse dette temaet har jeg valgt forskningsspørsmål som omhandler opplevelse av mestring i skolesammenheng og betydning av ungdommenes relasjoner til voksne og medelever.

I kapittel 2.5 gir jeg en kort beskrivelse av tre tilnærminger til mestringsbegrepet. Empowerment, Salutogenese og Self-efficacy. De tre tilnærmingene har det til felles at fokus er rettet mot ressurser, muligheter og individets sterke sider. Mestring i dagligtale brukes om situasjoner vi takler og om oppgaver vi løser på en brukbar måte. Noen mestringsområder er mer eller mindre selvfølgelige. Det er mye som automatisk forventes av oss. Andre ferdigheter er mindre innlysende og til slutt har vi mestring som kun et fåtall av oss oppnår eller er interessert i å prøve oss på. Innenfor toppidretten finner vi mange eksempler på det siste.

Sommerschild har utviklet en modell for *mestrings vilkår* (Sommerschild 2003) som bygger på to hovedfaktorer: tilhørighet og kompetanse. Tilhørighet vil jeg omtale i neste kapittel. Det grunnleggende under kompetanseområdet er å kunne noe. Alle mennesker har behov for å vite at vi kan noe. For erfaring og utvikling på dette området er det viktig å treffe ”flytsonen”, at det vi skal lære ikke er for lett og ikke for vanskelig, at det ligger innenfor feltet vi befinner oss i. De neste områdene i modellen; å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet er viktig for utvikling av egenverd. Å møte og mestre motgang er det siste kompetanseområde i modellen. Her referer hun til Antonovskys tre elementer – forstå situasjonen, ha tro på å finne løsninger og finne mening i å forsøke. Det viktige er at utfordringene vi møter svarer til våre muligheter til mestring. Sammen med tilhørigheten danner nivåene på kompetansesiden grobunn for en god opplevelse av egenverd. Tabellen viser oss hvor vi kan gå inn ”å styrke” det som ikke har gått helt som det skulle. Selvutviklet eller med litt ”støtte” kan barnet mestre livets utfordringer (ibid).

Mestringens vilkår

| Tilhørighet | Kompetanse |
|---|------------------------|
| Dyaden - minst en nær fortrolig | kunne noe |
| Familien - forutsigbarhet, bekreftelse, tilhørighet | være til nytte |
| Nettverket - fellesskap i verdier, sosial støtte | få og ta ansvar |
| | utfølge nestekjærighet |
| | møte og mestre motgang |



Tab.1 Mestringens vilkår (Sommerschild 2003: s.58).

Teorien om "Self – efficacy" er utviklet av Albert Bandura. Han anser menneskets tro på egne muligheter og forventninger om å mestre en oppgave som grunnleggende for menneskelig aktivitet. Denne teorien har kanskje særlig hatt stor innflytelse innenfor idrettspsykologi. Et menneske som har self – efficacy har høy forventning til egen mestring og føler en personlig opprassjonalitet og tiltro til egne vilkår (Befring 2004). Dette vil ha stor betydning for opplevelse av trygghet, mening, selvtillit og motivasjon og være en "vaksine" med hensyn til motgang og barrierer.

"Kjernen i menneskelig agens eller handlekraft, forstått som menneskets kapasitet til å handle intensjonelt for å nå et mål, er i følge Bandura (1993, 1997) troen på at man virkelig kan produsere ønskede effekter gjennom sine handlinger. Uten en slik tro..., har det lite hensikt å anstrenge seg for å forsøke å oppnå mestring" (Bråten 2002:165).

Sosial - kognitiv teori ser på læring som en prosess som påvirkes både av miljø og av individuelle (kognitive, affektive og biologiske) faktorer (Bråten 2002). Selv om noe

er utenfor vår kontroll, er det mye vi kan forme med egne tanker og handlinger. Men skal vi tørre å legge ut på reise, må denne bevisstheten om at vi kan ta roret i egne hender, være der eller hjelpes fram.

”Selvregulert læring” dreier seg om de mål et menneske setter seg og om hvordan han eller hun planlegger og investerer for å nå disse målene (Zimmerman 2000).

Innenfor teori om selvregulert læring brukes ofte uttrykket ”den lærende” i motsetning til ”elev”. Dette sier noe om kravet til at den som lærer skal være aktiv i sin egen læreprosess. Selvregulering innebærer at den lærende har kunnskap om og et overblikk over egne strategier, faktorer som styrer motivasjon, kognisjon og læringsmiljø, og kan i hvis grad regulere disse faktorene for å oppnå satte læringsmål. Dette skaper tiltro til egen handlingskompetanse. Pintrich foreslår følgende definisjon av selvregulert læring:

”... it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and their overall achievement” (Bråten 2004:166).

Begrepet er knyttet opp til bruk av læringsstrategier og er på vei inn i skolen. Et av målene er at elevene i større grad skal bli selvregulerte (*Kunnskapsløftet 2005, Skoleporten 2006*).

Jeg har valgt å ikke binde meg til disse begrepene spesielt, men heller å fokusere på det jeg mener er essensielt innenfor mestringsbegrepet i denne undersøkelsen, nemlig ungdommenes tiltro til og forventning om egen mestring.

Troen på egen mestring blir avgjørende for hva vi velger å prøve oss på og hva vi klarer. Elevenes forventning om og tro på egen mestring er viktig med hensyn til motivasjon og bruk av krefter. Vi vet at den viktigste informasjonskilden til forventning om mestring er egne mestringsopplevelser (Bandura 1997). En av skolens viktigste oppgaver er å gi rom for og næring til opplevelse av mestring.

Forventning om egen mestring er en del av ens selvoppfatning, hva jeg tror jeg er i stand til å klare. Selvoppfatning kan defineres som:

”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (Skaalvik og Skaalvik 2005).

I skolesammenheng ser vi en sterk sammenheng mellom prestasjonsnivå og selvoppfatning. Vi får en ”reciprocal effects modell” der prestasjon og selvoppfatning påvirker hverandre gjensidig. Et viktig teoretisk argument i denne sammenheng, er at lav faglig selvutvurdering og lave mestringsforventninger fører til stress og angst, lavere innsats, dårligere utholdenhet og spiller en viktig rolle med hensyn til valg av utdanning (ibid). Selvoppfatning får større betydning for motivasjon og innsats hos ungdommer enn den har hos barn, fordi den etableres og bevisstgjøres jo eldre vi blir. Det er nettopp denne negativt etablerte og skolerelaterte selvoppfatningen vi prøver å endre når ungdommene begynner på den alternative skolen.

Mestring omfatter også det vi ikke får til. Hvordan vi tåler motgang, forvirring og avvisning (Magnussen 2003). Hvordan ”tar vi det” når vi ikke blir kvalifisert til et løp, kommer sist eller enda verre er kommet med, men ikke orker å stå løpet ut?

2.7 Mestring i et relasjonelt perspektiv

Ungdommene vi møter i denne undersøkelsen er svært opptatt av at ”det er noen der som bryr seg”. De snakker varmt om relasjonene til de voksne på den alternative skolen, de forklarer med egne ord viktigheten av og behovet for noen som ”følger de opp”. De savner denne ekstra kontakten i videregående skole. Det er derfor viktig å se nærmere på relasjonens betydning.

Som flere forskere har påpekt, er en trygg tilknytning, en forutsetning for utvikling av egenverd og trygghet hos barn.

”Tilknytningen til andre nære personer regner Bowlby (1988) som en biologisk nødvendighet for å overleve, og en forutsetning for menneskerasens eksistens” (Grøholt 2003:121)

”Det å ha minst en nær fortrolig synes fortsatt å ha gyldighet som en grunnleggende ressurs i livsløpet... Det er mest avgjørende for barnets utvikling å få komme i et slikt gjensidig samspill i de første leveårene, men stabile nære relasjoner senere i livet kan på inngående måte bøte på tidligere savn. Når det står ”minst en”, er det for å markere at det viktige skillet går mellom en og ingen” (Sommerschild 2003).

Dyaden med en fortrolig er det første trinnet i Sommerschilds modell for ”Mestringens vilkår” (Tab.1). På neste nivå bygges mestringen opp med forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet i familien eller hos andre stabile voksne. På siste nivå har vi barnets nettverk; skole, fritid og nærmiljø. Verdier og støtten varierer avhengig av kulturell og etnisk tilhørighet (ibid).

Forskning fra resiliensstudier viser at mange barn og unge gjør noe aktivt med sin vanskelige situasjon og oppsøker en ”betydningsfull annen” (Helmen Borge 2003). Innenfor den nevnte forskningen finnes også mange eksempler på at små relasjonelle tiltak, for eksempel at det å bli ”sett” av en lærer kan være, kan utgjøre den lille forskjellen.

Det å lykkes på skolen er viktig. Kanskje nederlagfølelsen ved det motsatte kjennes enda sterkere i videregående enn i grunnskolen? Ungdommene i denne undersøkelsen har kun i korte glimt vært i besittelse av følelsen av å lykkes. Vi vet at forholdet elevene har til en lærer har stor betydning for opplevelse av mestring og trivsel. I *Etterundersøkelsen* sier elevene at det var det gode forholdet til lærerne som var den viktigste faktoren for at skolen opplevdes positivt igjen (Ulleberg 2001). Læreren er selve jokeren i elevenes læringsprosess (Gjessing m.fl. 1988). Dersom elevene ikke opplever anerkjennelse og det å bli sett, men kritikk og fraværenhet, trekkes lett slutninger at de mistrives med læreren, faget og skolen.

Vi må tørre å ha tillit til elevene våre. Det innebærer et element av risiko, men samtidig et absolutt for å kunne se den andre. Gjensidig tillit er avgjørende for at en relasjon skal fungere (Nordahl 2002). Tillit blir en forutsetning for å skape relasjoner. Å vise tillit vil være ensbetydende med å gi elevene stort handlingsrom. Mange av våre ungdommer har opplevd en lav grad av forventning fra lærere og voksne. Dette reduserer muligheter for faglig og personlig utvikling. Tillit blir kanskje nøkkelordet

for å skape en relasjon som preges av anerkjennelse? Å oppnå anerkjennelse fra en lærer eller voksen skaper energi, tro og pågangsmot. Dette bør styre møte med elever som har et langt repertoar med negative opplevelser og avvisning bak seg. En relasjon lærer – elev, må preges av likeverd og respekt (Damsgård 2002). En god relasjon krever at vi fjerner oss fra egenskapsbeskrivelser hos elevene. Når vi spør ungdommene hva de gjør og hvorfor, og ikke hva de er, lager vi rom for endringsmuligheter. Ungdommene i denne undersøkelsen har mange fortellinger om hvordan de har blitt møtt som bråkmakere, tapere, late og med benevnelser som ikke egner seg på trykk. Det er utrolig å se hvordan de sakte våger å hente opp andre sider i seg, når de blir møtt med tillitt og nysgjerrighet på hvem de er og hva de kan.

Læring foregår i en mellommenneskelig relasjon, det er ikke et isolert fenomen.

”Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre” (Nordahl 2002:112).

Den gode relasjonen får en egenverdi i opplæringssammenheng. I et konstruktivistisk læringssyn blir elevens kunnskap til i den prosessen han eller hun er en del av (Sollesnes 2005). Vi vet at elever som forteller om en god relasjon til en lærer også gir uttrykk for trivsel, motivasjon og opplevelse av respekt. Dette vil jeg komme nærmere inn på under i kapittel 4, under presentasjon og drøfting av empiri.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg legge fram begrunnelser for valg av metode, utvalg og gjennomføring av datainnsamling. Jeg vil drøfte utarbeidelse av valg av tema på bakgrunn av en forundersøkelse skoleåret 2004 – 2005, og kategorisering av tema inspirert Grounded Theory (Strauss & Corbin 1998, Dalen 2004). Validitetsbegrepet vil bli belyst med utgangspunkt i Maxwells (1992) vurderinger av validitet i kvalitativ forskning. Til slutt vil jeg drøfte etiske spørsmål knyttet til denne undersøkelsen.

3.1 Valg av metode

Grounded Theory er en metode for kvalitativ analyse. Den har som formål å utvikle ny forståelse og teori med grunnlag i empirisk materiale. Det følgende bygger på noen av grunnprinsippene innen denne tradisjonen.

Min undersøkelse er behovsprøvd, basert på mange års egen erfaring og tilbakemeldinger fra tidligere elever. Men det er først nå jeg har hatt mulighet til å møte ungdommene der de er. Det er de som eier kunnskapen om dette feltet og det er deres stemmer jeg ønsker å løfte fram. Det har vært viktig for meg å bruke mye tid der ungdommene har vært; i eller utenfor videregående skole. Fenomenene som belyses er blitt til i en dialog mellom ungdommenes uttrykk, mine forkunnskaper og nye oppdagelser. Ungdommenes stemmer, oppfatninger og perspektiver er styrende for analysen. Jeg forsøker å danne meg et helhetlig bilde av ungdommenes verden i videregående skole, samtidig som jeg er på jakt etter likheter og forskjeller i dette datamaterialet (Dalen 2004).

Det empiriske materialet består av transkriberte intervjuer og et stort antall sider med fortløpende notater, memos og annotasjoner (Strauss & Corbin 1998). Memos har hatt spesiell stor verdi fordi "feltarbeidet" har foregått over lang tid. Notatene eller loggbøkene har vært med på å justere forforståelsen, foreta temavalg, beskrive kontekst og tydeliggjøre ny kunnskap. Loggbøkene har vært et viktig arbeidsdokument i møte med ungdommene. Ved stadig å vende tilbake til memos, har

jeg hentet meg inn mot relevant problemstilling igjen og ikke latt et virvar av inntrykk ta bort fokus på det jeg har ønsket å belyse. Memos ble brukt bevisst foran og i intervjuene, som en felles forståelsesramme og en kontakt i møte med ungdommene. Jeg noterte stikkord om hendelser og detaljer fra møtene med ungdommene i forkant og brukte innholdet i disse underveisnotatene som en oppvarming før intervjuet startet. Dette opplevde både jeg og ungdommene som positivt og kontaktskapende. Etter intervjuene og før transkribering skrev jeg ned en helhetstolkning, et slags etos av intervjusituasjonen og informanten, dette utgjør også en del av memos (Theie og Tangen 2003).

Annotasjoner er kommentarer, tekstenheter til deler av et dokument (Theie og Tangen 2003). I transkriberingen av intervjuene utgjør dette mine kommentarer i etterkant av informantens utsagn og markeres med << >>. Annotasjoner hjelper til å skille mellom ungdommenes utsagn og mine tanker.

3.2 Utvalg

Ut fra det totale antall elever på denne videregående skolen, kan et kriteriebasert utvalg (Dalen 2004) eller et stratifisert utvalg (Befring 2002), bestå av alle elever som har gått ut fra en alternativ grunnskole. Et kriterium eller en forutsetning for mine informanter er at de kommer fra den samme alternative grunnskolen. Populasjonen i mitt tilfelle er samtlige elever på denne videregående skolen og variabelen eller kriteriet jeg setter er at informantene skal ha gått ut av 10 klasse fra den alternative skolen.

Ut fra dette utvalget som består av mer enn 25 elever har jeg foretatt et hensiktsmessig (Dalen 2004) eller et formålstjenlig utvalg (Befring 2002), ved kun å velge elever på VK1 trinn.

I kvalitative design vil en søke informanter som kan gi mest mulig relevant informasjon i forhold til undersøkelsens målsetting. Dette vil representere et troverdig utvalg, men ikke representativt i statistisk forstand (Vedeler 2000). Dette utvalget består av elever som gikk ut av 10. klasse ved en alternativ skole 2004, og som

begynte ved ulike yrkesfaglige studieretninger på den samme videregående skolen. Dette utgjør 16 elever. På grunn av oppgavens omfang har jeg foretatt et utvalg på 8 av disse 16 elevene. Av de 8 har jeg hatt flere samtaler med alle, men intervjuet 6. I det følgende bruker jeg ”utvalget” om de 8 ungdommene og ”informanter” om de 6 jeg intervjuet.

I perioden intervjuene foregår har disse ungdommene gått på den videregående skolen i ett og et halvt år og skal snart ut i lære. En av utvalget gikk ut av 10 klasse i 2003, men tok seg et friår etter og ha prøvd seg i videregående 3 måneder. Hun har dermed status som *returnert* og går nå i VK1. To har foretatt bortvalg på videregående, og har status som *sluttere* (Markussen og Sandberg 2005). VK1 elever eller ungdom som er blitt 17-18 år er bedre i stand til å reflektere over problemstillinger og spørsmål som kan være nyttige å belyse i forhold til oppgavens problemstilling, enn elever som kommer rett fra grunnskolen. Disse elevene har erfaringer fra to, kanskje ulike år på videregående skole og har samtidig fått litt avstand til grunnskolen. Dette er hovedgrunn til at jeg har valgt elever på VK1. Jeg mener dette utvalget på 8 er representativt for elevgruppa fra den alternative skolen og jeg håper de kan bidra med relevant informasjon. Det har vært viktig for meg å nå informanter som har hatt variert tilknytning til meg som voksen. Noen kjenner meg godt, mens andre bare har sett meg og hilst på meg før samtalene på videregående.

Ungdommene har gitt uttrykk for at de gjerne vil bli intervjuet og jeg har prøvd å tenke bredde i utvalget. Et bredt sammensatt utvalg med individuelle variasjoner gir et mest mulig dynamisk og variert bilde av fenomenet som skal belyses (Dalen 2004).

En fare i denne typen undersøkelser er kanskje at en intervjuer de som markerer seg tydeligst på en eller annen måte. Dette ville kunne fått fram ytterpunkter, men hadde vært lite representativt. Utvalget på 8 består av tre jenter og fem gutter, de opplever forskjellige utfordringer i videregående skole og har ulik ballast med seg inn i dette systemet. Informantene representerer følgende yrkesfaglige studieretninger: Tømrer, byggfag, mekaniske fag, frisør, anleggsgartner og tekstil og design. En av slutterne jobber i byggebransjen og den andre er arbeidsledig. En av ungdommene som går på

skolen ønsker ikke å bli intervjuet. Hun vil ikke snakke med meg. Årsaken er mest sannsynlig relatert til hennes tilhørighet til et rusmiljø og at hun opplever det truende å skulle åpne seg overfor meg på grunn av det. Jeg har fått beskjed av kontaktlærer at hun vil kunne klare å bestå VK1. Den ene av slutterne har jeg heller ikke intervjuet. Grunnen til dette har ikke vært uttalt motvilje, men innenfor en fornuftig tidsramme har jeg ikke klart og fått til en avtale med han. Han har ikke tatt telefonen eller svart på tekstmeldinger. Da jeg traff han på skolen før han sluttet var han blid og pratsom og sa han gjerne ville bli intervjuet. Jeg beholder disse to likevel som en del av utvalget på åtte. Dette gjør jeg for også å ta med at det ikke er alle ungdommene som, av ulike årsaker, ønsker kontakt eller en form for oppfølging. Dette er dermed med på å danne et representativt utvalg fra den alternative skolen.

Av de seks jeg har intervjuet er en elev tatt inn på særskilt grunnlagt. Han har en individuell opplæringsplan og går i en gruppe bestående av åtte elever. Han gir uttrykk av å være fornøyd og å oppleve mestring. To av ungdommene på ordinært inntak gir også et positivt bilde av videregående skole og virker entusiastiske med hensyn til å fullføre videregående og å få lærlingplass. To av ungdommene jeg har intervjuet sliter i videregående, de har et alarmerende fravær og gir uttrykk for mistrivsel, utilpasshet og pessimisme. Den siste ungdommen jeg har intervjuet sluttet i videregående etter tre måneder, men har siden vært i jobb.

Jeg har også intervjuet to fra rådgivningstjenesten på skolen. Rådgiverne har mye kunnskap om og lang erfaring med elever som kommer fra alternative grunnskoler. Ved å bruke ulike datakilder og foreta en triangulering (elever og rådgivere) håper jeg også å styrke oppgavens troverdighet (Mathison 1988). Intervjuet med rådgiverne vil bli omtalt i kapittel 4.5.

3.3 Intervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å innhente beskrivelser av informantens livsverden, og å tolke meningen med de fenomenene som beskrives. Forskningsintervjuet baseres på den hverdagslige samtalen, men har en viss struktur

gjennom en guide og det har en hensikt. Hensikten er å få fram kunnskapen som sitter hos informanten og som det er viktig å få belyst (Kvale 2006). Jeg har et ønske om å forstå verden ut fra ungdommenes ståsted og å løfte fram deres kunnskap. Hva er ungdommenes opplevelse av, erfaringer fra, refleksjon og tanker omkring utfordringene de møter i videregående skole? Dette er det kun ungdommene selv som kan gi meg informasjon om.

Mange av ungdommene som denne undersøkelsen omfatter har i utgangspunktet et problematisk forhold til den profesjonelle konversasjonen. De bærer med seg en overvekt av negative opplevelser i samtaler med voksne, særlig i skolesammenheng. De ser på meg som sin advokat og relasjonene mellom oss er preget av tillit, respekt og trygghet. Uten dette utgangspunktet ville jeg ikke brukt intervju som design i denne undersøkelsen.

Jeg har prøvd å skille intervjuet fra de mange samtaler vi har hatt. I intervjuet har dette kommet fram gjennom en metodisk bevissthet rundt spørreform. Spørsmålene har vært så åpne som mulig, de har vært løsningsfokuserte og basert på mestringsopplevelser og muligheter. Jeg har tenkt kontekst når ungdommene har vært med på planlegging av intervjuets tid og sted. Briefing og debriefing har vært en viktig del av intervjuet. Når intervjuene har foregått på kontoret jeg har disponert på den videregående skolen, har ungdommene tatt plass i "sjefsstolen", en liten detalj som har blitt positivt kommentert av alle som har blitt intervjuet.

"Intervjuprosessen kan gi ny innsikt og bevissthet, og intervjupersonen kan i løpet av intervjuet komme til å endre sine egne beskrivelser og tolkninger av et tema" (ibid: 39).

Jeg opplevde særlig at et intervju ga ny innsikt og bevissthet til informanten. Den røde tråden i dette intervjuet ble ungdommens store fravær. Da vi kom til temaene om trivsel, klassemiljø, forhold til lærere og jevnaldrene opplevde jeg at hun så en sammenheng mellom det store fraværet sitt og mistrivselen hun følte. Dette var ikke bevisst uttalt tidligere. Det skjedde en endring som følge av interaksjonen mellom intervjuer og informant. Intervjuene har vært fokusert rundt de temaene jeg ønsker å belyse. Sammen med tilstedeværelsen i den videregående skolen og alle samtaler

med ungdommene, har intervjuene bidratt til å utvide min forståelse av fenomenene jeg har satt søkelyset på. Gjennom transkribering og gjennomgang av memos har jeg oppdaget andre nyanser. Dette kommer fram i analysen.

Alle spørsmålene besvares muntlig og jeg har fått positiv tilbakemelding fra informantene på at de slipper å skrive noe. Dette kommer tydelig fram i Siljes utsagn om *Elevsamtalen* slik den gjennomføres på den videregående skolen.

”Jeg synes det er helt på trynet egentlig. Jeg kan ikke uttrykke hvordan jeg har det på et papir. Det er mye bedre å ha en muntlig samtale. Men jeg skjønner jo at det ikke er tid til det. Jeg har ikke hatt en vanlig elevsamtale ennå. Jeg får jo den hjelpen jeg trenger, men det vi skriver blir så upersonlig”.

Silje forklarer godt hvordan generelle spørsmål som skal besvares skriftlig har liten verdi. Hun sier også at hun tror mange vegrer seg for å si hvordan de egentlig har det på et papir som ingen vet hvor havner hen eller hvem som tar ansvaret for videre.

” Hvem kommer til å se de papirene? Synes ikke de har noe med det, hvis de ikke følger det opp. Har noen problemer, bør det snakkes om og en må få hjelp, ikke skrives ned på et papir og legges bort”.

For Silje er de mange, nære samtaler av mye større verdi. Dette leder meg over i beskrivelse av utarbeiding av intervjuguiden.

3.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg har valgt en semistrukturert intervjuguide. Den er bygd opp omkring temaer jeg mener kan belyse og gi svar til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har forsøkt å bygge opp spørsmålene ut fra en tematisk og en dynamisk dimensjon (Kvale 2006). Jeg har valgt å starte intervjuet med åpne og ”ungdomsnære” spørsmål, der de kan snakke fritt om den alternative skolen og om den videregående skolen. Fordi mine informanter er ungdom mellom 16 og 19 år har jeg vært bevisst på å holde et språk fri for akademisk sjargong.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble til gjennom egne tanker og erfaringer fra tidligere praksis og fra relevant litteratur og lå bak da utformingen av intervju spørsmålene kunne begynne.

Intervjuguiden til ungdommene har to grunnpilarer. Den ene er tuftet på det jeg opplever som ungdommenes uttrykk for utfordringer i videregående skole. Jeg har fulgt disse ungdommene gjennom to – tre år, fra 10 klasse og over i videregående skole og har et ønske om å formidle noe ungdommene selv ser på som viktig i forhold til mestring i egen opplæring, på vei ut i voksenlivet. Den andre pilaren er tematisert rundt teori jeg mener er aktuell i forhold til oppgavens problemstilling. Teoretiske, abstrakte, konstruerte begrep som selvregulert læring, metakognisjon og kompetanse er fjernt fra ungdommenes språkverden. Operasjonalisering gjennom tema og eksempler innenfor begrepene, er et skritt nærmere ungdommenes forståelse. Den første pilaren som tar utgangspunkt i ungdommenes opplevde situasjon i videregående skole og livet etter grunnskolen åpner for en direkte dialog, der ungdommene kan bruke sitt eget språk. Den andre blir språkmessig noe mer styrt av meg som intervjuer.

Jeg har som nevnt latt ungdommene være med på å velge ytre rammer for intervjuet og lagt deler av samtalene vi har hatt i forkant eller etterkant av aktiviteter som ungdommene har foreslått.

I tiden jeg har fulgt ungdommene har jeg lyttet til deres historier og vært interessert i deres verden. Jeg har vært ”en betydningsfull annen”, i den forstand at jeg har vært tilgjengelig. Noen av ungdommene har søkt meg jevnlig, andre av og til, men alle har vært trygge på en umiddelbar respons fra meg. Denne kontakten, de erfaringene vi har sammen, gir meg som intervjuer og ungdommene som informanter et genuint utgangspunkt. Vi har en felles ramme å snakke ut fra. Vi har mange situasjoner og opplevelser som kan brukes til å belyse og konkretisere abstrakte begreper. Erfaringene har i seg en kunnskap som gir større mulighet til å få fram nyanser.

Den gode relasjonen er der, men hvordan kan jeg motivere ungdommene til å fortelle om egne erfaringer og tanker? Hvordan kan jeg lage spørsmål som åpner for refleksjon? Og hvilke spørsmål kan gi relevante og viktige svar?

I utgangspunktet ønsker jeg en mest mulig åpen intervjuguide som åpner for det uventede, der elevene fritt kan fortelle om sine livserfaringer og komme med sine historier. Dette vil kunne gi meg viktig kunnskap om det som i fenomenologien kalles elevens livsverden (Wormnæs 2005).

3.5 Bearbeiding og framstilling av data

Etter mye tid i ungdommenes nye skolehverdag, mange opplevelser i ulike kontekster, mine fortløpende notater og til slutt intervjuene, sitter jeg igjen med ulike typer data. Først og fremst alle inntrykkene og den tause kommunikasjonen, det at det var noen der de kjente, så alle samtalen og til slutt intervjuene.

Dalen bruker uttrykkene ”experience near” og ”experience distant” for å føre oss inn i fortolkningsprosessen av datamaterialet.

”Experience near” er betegnelsen på uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold. Disse finnes i utskriftene fra intervjuene, og de er ofte grunnstammen i sitater som senere vil forekomme i en artikkel eller rapport fra prosjektet. ”Experience distant” er uttalelser der også informantens tolkninger har inkludert av hendelser og opplevelser. På et vis har det foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Neste trinn i analyseprosessen er en begynnende refleksjon over hvilke innfallsvinkler det vil være naturlig å trekke inn” (Dalen, 2004: 65).

Dette kan illustreres med et eksempel fra eget materiale:

| ”Experience near” | ”Experience distant” | Teorier |
|---|---|--|
| ”Jeg er veldig kreativ.... Jeg tør å gjøre ting annerledes”. | Selvtillit Styrke Positiv egenskapsbeskrivelse | Tiltro til egen mestring Self-efficacy Positivt selvbilde |

Tabell 1. ”Experience near” og ”experience distant” eksemplifisert fra eget materiale.

Noe av kunsten i kodingsprosessen er å unngå en oppsummering av uttalelser. Materialet skal løftes opp på et mer abstrakt nivå og heves fra beskrivelse til forståelse. Målet er å tydeliggjøre en overordnet forståelse av datamaterialet (Strauss og Corbin 1998, Dalen 2004). Jeg lar Strauss og Corbins framstilling av kodingsprosessen være inspirasjon for eget arbeid med koding og kategorisering.

Jeg har valgt å foreta denne kodingen av materialet manuelt. Jeg følte jeg hadde de åtte intervjuene under huden og at mengden data var overkommelig. Det første skrittet var å skrive ut de seks transkriberte intervjuene med ungdommene i ulike farger. Dermed kunne jeg på en enkel måte ta ut tekstenheter for kategorisering uten å miste hvilken informant uttalelsen kom fra. Deretter markerte jeg ulike tema i marginen. Jeg kunne nå se hvilke tema som var dekket og hvor tyngden lå med hensyn til mengde.

Det første stadiet i kodingsprosessen hos Strauss og Corbin er *åpen* koding. Denne prosessen startet umiddelbart etter transkribering. Det neste trinnet i kodingsprosessen kalles *aksial* koding og består av å dele opp hovedkategoriene i underkategorier. Underkategoriene er med på å gi mer presise forklaringer og bredde

til et fenomen. Ufordringen her var å velge relevante og ”gode” underkategorier. Det var en krevende prosess å legge utsagn i riktig underkategori. Handler dette utsagnet om motivasjon eller er det uttrykk for opplevelse av mestring? Her kommer vi over på det siste trinnet i kodingsprosessen, *selektiv* koding. Ved bruk av memos eller nye data kan underkategorier tydeliggjøres. Selektiv koding brukes for å integrere og forbedre kategorier. Tyngden i materialet var en indikator i kategoriseringsprosessen. Ved å gå inn i teori og studere innhold i ulike begrep kunne jeg få hjelp til å definere de enkelte underkategoriene. Dette resulterte i følgende figur:

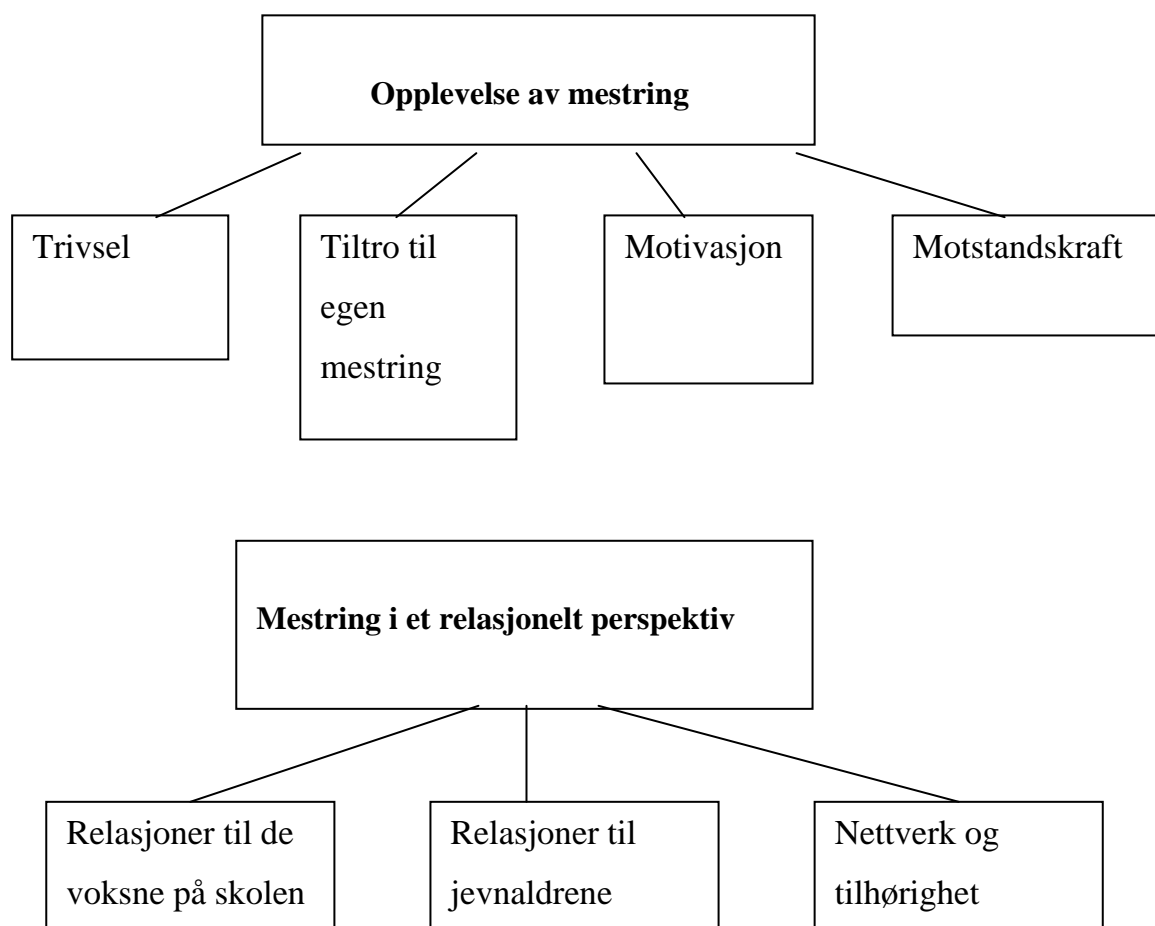


Fig.1 Kategorisering av undersøkelsens ulike tema

Kvalitative undersøkelser er basert på *tilstandsbilder*, beskrivelser med utgangspunkt i informantens uttalelser og *forståelsesmodeller*, opp mot teoretiske perspektiver (Dalen, 2004).

I presentasjonen i kapittel 4 vil jeg ta utgangspunkt i de to hovedtemaene, og underkategoriene blir styrende for innholdet i framstillingen. For å belyse de ulike aspektene vil jeg gjøre et utvalg av utsagn og teori. Hva sier ungdommene om læreren som en betydningsfull annen? Stemmer dette med egen erfaring, relevant forskning og teori?

3.6 Validitet

Validitet er en fagterm for troverdighet og må alltid sees på i lys av formålet med forskningen. Validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke. Reflekterer mine spørsmål og observasjoner de fenomener jeg ønsker å belyse? (Befring, personlig meddelelse 2006).

Lincoln og Guba (1985) drøfter fire former for validitet i kvalitative studier: *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet* (Dalen 2004). Kvale ser de ulike aspektene av *validitet* sammen med *generaliserbarhet* og *reliabilitet*, og kaller dette for den hellige vitenskapelige treenighet (Kvale 2006).

Jeg har valgt å legge hovedvekten på Maxwells (1992) fem kategorier for validitet i kvalitativ forskning, se på aktuelle validitetsproblemer og drøfte hvordan jeg kan sikre validitet innenfor de ulike kategoriene i forhold til egen undersøkelse.

Deskriptiv validitet betegnes hos Maxwell som det primære aspektet ved validitet. Hvor korrekte er skildringene i datamaterialet? Stemmer utsagn og skildringer med virkeligheten? Hvor eksakt er handlinger og utsagn innhentet og overført til det datamaterialet som skal analyseres? Gjennom å frekventere den videregående skolen og ha jevnlig kontakt med informantene, i mer enn et og et halvt år, følte jeg meg trygg før første intervju. Vi har hatt mange møter og samtaler. Jeg har observert og tilbrakt mye tid sammen med ungdommene jeg har intervjuet. Memos er brukt aktivt

for å utdype detaljer i intervjuet og å hente opp nyanser i utsagn. Jeg har valgt å kutte ut overflødige fyllord i transkripsjonen. Jeg mener budskapet ikke forringes, men at det tvert i mot virker mot sin hensikt dersom sitatene preges av disse tomme ordene. Dette gjelder særlig ordet *liksom*. Jeg valgte å ikke foreta prøveintervju. Det var en merkelig og svært lærerik opplevelse og gjennomføre det første intervjuet, høre samtalen etterpå og lese transkribert materiale. Jeg opplevde vår (informantens og min) kjennskap til hverandre som et problem for en ”fri” dialog. Jeg var for lite tydelig og glemte å gi viktig informasjon før intervjuet startet. Hva jeg ville spørre om, hvorfor det var viktig, at vi hadde god tid, at vi ikke behøvde å gå gjennom alt osv. Jeg opplevde at informanten visste hva jeg gjerne ville vite, og svarte mer på det forutinntatte enn på spørsmålet mitt direkte. Dette ble tydelig da det første spørsmålet omhandlet den alternative skolen. Informanten var ivrig og vendte stadig tilbake til dette senere i intervjuet. Jeg overvurderte også min kjennskap til manus og ble litt stresset da det ble dårlig flyt på grunn av at spørsmålene ble mer oppkonstruert enn det jeg hadde forventet. Jeg avbrøt flere ganger og hadde unødvendige, speilende og bekreftende kommentarer innimellom informantens utsagn.

Etter å ha hørt på opptaket noen ganger, bestemte jeg kun å bruke deler av dette intervjuet og å stille informanten noen nye og utfyllende spørsmål seinere. De kommende intervjuene ble bedre for hver gang og viser viktigheten av å foreta et prøveintervju og være trygg i sin egen intervjuguide. Det var av stor verdi å bruke en digital diktafon og laste lydfiler over på pc umiddelbart etter intervjuet. Dette lettet arbeidet med transkribering. Lydkvaliteten ble meget god. I etterarbeidet med intervjuene har det vært lett å veksle mellom lydfil og tekst (informantens utsagn, mine memos og annotasjoner). Jeg noterte fortløpende tid for hvert nytt tema og kunne på den måten raskt finne tilbake til detaljer i materialet.

Den andre kategorien hos Maxwell er tolkningsvaliditet. Mens deskriptiv validitet handler om hva informanten sa og gjorde, handler tolkningsvaliditet om meningen bak det som ble sagt og gjort. Hvilke tanker, følelser og intensjoner ligger bak utsagn og oppførsel? Hvordan kan jeg som forsker best mulig ivareta informantens meninger gjennom tolkning av materialet? Jeg ser på min kjennskap til praksisfeltet

generelt og informantene spesielt som et fortrinn. På grunn av "historien" vår var det lett å komme med utfyllende spørsmål. Kan du si litt mer om det? Var det du mente da vi var i gymsalen den gangen? Er det ganger du reagerer annerledes enn du gjorde da? Ved å relatere til felles opplevelser, var det lettere å se om jeg hadde forstått det sånn som det ble sagt. En god kjennskap til feltet er en utfordring med hensyn til forutinntatthet og tydelighet med hensyn til rolleavklaring, men en styrke med hensyn til muligheter for refleksjon, få frem nyanser og til å rette opp feiltolkninger. Jeg har brukt god tid og det har vært en trygg situasjon for intervjuer og informant. Jeg kjenner diskursen innenfor skolen, noe som er en fordel med hensyn til tillit og troverdighet til mine resultater. Haavind minner oss på at fortolkninger alltid vil være "fenomennære" og "kontekstsensitive" (Dalen 2004). En bevissthet på dette vil styrke validiteten.

I tillegg til skildringer og tolkninger snakker Maxwell om teoretisk validitet. Hvordan kan forskeren ved hjelp av teori forklare et fenomen? Han skiller mellom to aspekt innen teoretisk validitet. Det første omhandler hvordan delene i teorien passer med fenomenet forskeren vil forklare. Dette aspektet kan sammenlignes med det som innenfor kvantitativ forskning omtales som begrepsvaliditet (Lund 2002). Måles det som ønskes målt? Det andre aspektet ved teoretisk validitet er hvordan de enkelte delene av teorien er satt sammen til en helhet som forklarer og skildrer fenomenet. To nøkkelord for meg er operasjonalisering og språklig stringens. Jeg vil tydeliggjøre analytiske begrep og redskaper jeg har brukt i forskningsprosessen (Dalen 2004). Jeg har prøvd å lage et måleinstrument som får frem det jeg ønsker skal komme frem. En intervjuguide med spørsmål som kan gi relevante svar og en tydelig sammenheng mellom teori og empiri. Kan ungdommenes utsagn kyttes direkte opp mot og belyse problemstilling og forskningsspørsmål? Kan min konklusjon dokumenteres i datamaterialet?

Generalisering er den fjerde kategorien for validitet hos Maxwell. Generalisering i kvalitativ forskning har et annet innhold enn generalisering innenfor kvantitativ forskning. Generalisering må sees i forhold til design. For eksempel defineres generalisering innenfor kasusstudier som "funnene i en kasusstudie er mulig å

generalisere i den grad de kan bli anvendt på andre individer eller situasjoner enn de kasesom er brukt i studien” (Rognhaug 2005). Det snakkes her heller om en overføringsverdi til lignende personer og situasjoner, enn en generalisering til en populasjon. Jeg mener utvalget på de 8 ungdommene er representativt for elever fra den alternative skolen. Ut fra egen erfaring og bekreftelse gjennom forundersøkelsen og observasjon i videregående skole, tror jeg at resultatene i denne undersøkelsen kan ha overføringsverdi til andre sammenlignbare elevkategorier. Det som går igjen i mitt materiale utfylles også i intervju med rådgiverne, dette er med på å styrke generaliseringsvaliditeten.

Den siste kategori for validitet hos Maxwell er evalueringsvaliditet. Her fokuserer han på vurderingene av verdien av et tiltak med formål om forbedring. Å sikre god evalueringsvaliditet og at mine funn har overføringsverdi, vil være avgjørende for meg, fordi jeg ønsker at undersøkelsen kan brukes som grunnlag i et endringsarbeid overfor den aktuelle elevgruppen. Jeg mener at både tidligere forskning og denne undersøkelsen bekrefter behovet for å sette fokus på marginaliserte gruppers mestring i videregående skole. Jeg vil utdype dette i konklusjonen.

3.7 Forforståelsen

Forforståelsen (Wormnæs 2005) som fenomen er sentralt innenfor den hermeneutiske vitenskapsteorien og aktuelt i forhold denne undersøkelsen.

Vitenskapen om tolkninger kalles hermeneutikk, den er forstående fremfor forklarende. En hermeneutisk tilnærming til et materiale inkluderer en åpenhet for ulike tolkninger og er avhengig av tid og kontekst. Muligheter for at nye forklaringer og tolkninger oppstår underveis blir kalt den hermeneutiske sirkel eller spiral. Delene tolkes og forstås i lys av helheten, det vil si hvilken kontekst eller situasjon intervjupersonen befinner seg i, og helheten utvikles og utvides i lys av delene.

Innenfor den filosofisk hermeneutiske tilnæringsmåten spiller forforståelsen en viktig og positiv rolle (Tangen, 2005, personlig meddelelse). Gadamer ser på forforståelsen som sentral i utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen 2004).

Analysen av datamaterialet vil aldri starte på et nullpunkt, forskerens bakgrunn og interesse vil påvirke tolkningen. Et fenomen blir oppfattet på bakgrunn av sanseinntrykk og det vi medgir i situasjonen.

”Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale” (Dalen 2004:18).

Forforståelsen preger ikke bare forsker, den er også sentral for informantens tolkning av virkeligheten (Kvale 2006). Hvordan beskriver informanten sin virkelighet og hvordan ønsker han eller hun å beskrive den? I bearbeidelsen av materialet må forskeren gå bak ”det uttalte”, finne sammenhenger, se nyanser og knytte dette til sin forforståelse.

Den metodiske hermeneutiske tilnærming, representert ved Dilthey, er negativ til forforståelsens rolle. Betydningen av forforståelsen minimaliseres hos Dilthey. Den kritiske hermeneutiske tilnærmingen, bla representert ved Ricoeur og Habermas er kritisk til forforståelsen og setter spørsmålstegn til forskerens evne til å justere og forandre oppfatning underveis. Jeg har vektlagt Gadammers tolkning av forforståelse og ønsker å se på fenomenets potensiale i egen undersøkelse. Likevel tror jeg de ulike tilnærmingene kan gi meg kunnskap som er viktig å ha med seg underveis.

”The interpreter must begin by challenging what she takes for granted by turning it into question”. (Stigliano hos Tangen, personlig meddelelse 2005).

Det er en stor utfordring å stille seg spørrende til godt etablerte oppfatninger. Min forforståelse er årsak og en viktig inspirator til undersøkelsen. Jeg har jobbet tett med den samme elevgruppen i mer enn 20 år, sett behov for oppfølging, fått tilbakemeldinger fra videregående skole om tilkortkomning og er full av ideer og tanker om ting som kan gjøres annerledes. Et bakteppe av kunnskaper og erfaringer utgjør min forståelseshorisont (Wormnæs 2005). Kunsten blir å kombinere en forvaltning av den forforståelsen jeg har på feltet med nettopp evnen til å forandre det jeg tar for gitt, om til spørsmål? Ungdommene kjenner meg godt og vet hva jeg vil høre. Jeg ønsker heller ikke å gi uttrykk for objektivitet. Jeg vil at ungdommene skal

oppleve meg som ”sin advokat” og en katalysator for forbedring, det er derfor jeg er der. Jeg tror det blir viktig å avklare roller før intervjuet. Jeg er ikke bare den gode læreren og han/hun den lille eleven, nå er jeg forsker og han/hun en viktig informant. Jeg har store forventninger til ungdommenes evne og vilje til refleksjon. Jeg vil at de skal forstå verdien av å prøve å få frem nyansene og at det de sier kan være viktig med tanke på det jeg skal skrive. Det er et ansvar å uttale seg, og jeg håper de kjenner at de får være med å påvirke med sine meninger. Jeg håper forforståelsen kan bli et viktig bidrag i forskningsprosessen.

3.8 Etske vurderinger

Kvale tar for seg tre etske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2006). Et informert samtykke innebærer informasjon mål og metoder, opplysninger om reglene for frivillighet og at informantene når som helst kan trekke seg. Jeg sendte tidlig et informasjonsbrev og en samtykkeerklæring i forbindelse med forundersøkelsen, men på grunn av forandringer opp mot en masteroppgave og at nye informanter kom til, var det viktig med ny informasjon og nytt samtykke (se vedlegg). Mine informanter er alle over 16 år, men skolens ledelse ønsket at jeg også innhentet godkjenning fra foresatte. Alle informantene har levert samtykkeerklæring.

Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik de er utformet av Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 1999).

Opplysning om kodifisering av innsamlet materiale, frivillighet, sletting og rett til innsyn er ivaretatt gjennom informasjonsbrev og samtykkeerklæring til informanter og foresatte. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Konfidensialitet medfører at forskeren ikke offentliggjør data som kan avsløre informantens identitet. Her har jeg vært usikker og møtt ulike syn med hensyn til hva som skal gjøres eller ikke gjøres gjenkjennbart. Gjelder det kun informanten eller gjelder det også skolene, bosted, hvor mye skal en forandre på personlige

opplysninger som familieforhold? Flere av ungdommene uttrykte stor skuffelse over at deres navn ikke ville komme fram i rapporten. Kanskje hadde dette en sammenheng med at jeg har presisert verdien i deres stemmer? Ungdommene som har blitt intervjuet har gitt uttrykk for at de har følt seg betydningsfulle for mitt arbeid og har opplevd dette som noe positivt. Den etiske reglen som omhandler konsekvensene av et intervjustudie tar for seg både eventuelle skader og eventuelle fordeler forskningene representerer, for informantene og for aktuelle tilhørende grupper. Informantene mine tilhører en utsatt elevgruppe, og jeg har fart med varsom hånd med hensyn til stigmatisering. Jeg har stor respekt for disse ungdommene og en lang tradisjon gjennom egen yrkespraksis med å ha fokus på mestring og muligheter. Tilpasset opplæring og inkludering i videregående skole betyr at alle elever skal kunne oppleve faglig og personlig utvikling i et nytteperspektiv opp mot et framtidig yrkesliv. Dersom utfordringene oppleves for store eller for små for noen, er det skolen vi må tilpasse og ikke elevene. Med dette grunnsynet er jeg ikke redd for en negativ stigmatisering av en bestemt gruppe elever.

Valg av tema er foretatt ut fra de utfordringene jeg opplever ungdommene møter i videregående skole. Disse temaene er etter min mening viktig å belyse med henblikk på en bedring av skolehverdagen og muligheten for fullføring av videregående skole.

I planleggingsfasen tok jeg mange turer i terrenget for å gjøre meg kjent. Jeg tilbrakte mye tid sammen med ungdommene, lærerne, rådgiverne og på de ulike arenaene på skolen (se kapittel 2.5). Søknad til og godkjenning fra skolens ledelse ble ordnet før sommerferien 2005. Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til ungdommene og foresatte ble sendt tidlig på høsten 2005. Målsettingen min med arbeidet har vært tydelig overfor ungdommer og foresatte, og jeg har mottatt mange positive tilbakemeldinger. I selve intervjuprosessen er etiske aspekter ivaretatt gjennom en dialog med ungdommene. De har vært med på å skape konteksten rundt intervjuet (se vedlegg 1). Vi har brukt god tid på rolleavklaring. Er jeg ”gamlelærer’n”, dykkerinstruktør, student, forsker, en betydningsfull annen, voksen eller venn? Og er de ”Sollerudelev”, elev på videregående, venn, arbeidstaker eller informant? Vi har

hatt gode samtaler og funnet ut at vi er alt dette, men at vi nå prøver oss ut i forsker- og informantrollen en times tid for å få fram kunnskap om noe som kan være viktig.

Ved å la intervjuet ha hovedfokus på mestring og muligheter, har jeg prøvd å løfte ungdommene i den situasjon de befinner seg i. Min forkunnskap og kjennskap til mange av ungdommenes sterke sider har vært viktig for å muliggjøre denne oppmerksomheten.

Med så god kontakt er faren for overidentifisering til stede. Jeg mener likevel jeg har sikret at et kritisk blikk har blitt ivaretatt. Jeg har jobbet i skolen i mange år, jeg kjenner systemet og elevene også fra andre perspektiv; som lærer, instruktør, veileder, gjennom foresatte, hjelpeapparatet og arbeidslivet.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI

I det følgende tar jeg sikte på å få fram ungdommenes egne opplevelser av mestring og utfordringer i videregående skole. Derfor vil jeg bruke illustrerende sitater fra intervjuene og fra samtalene vi har hatt. Det vi får høre er stemmene til 6 ungdommer som alle var elever på Sollerudstranda skole da de gikk ut av 10. klasse. De har områder i videregående de opplever likt, mens andre områder oppleves og uttrykkes helt forskjellig. Jeg vil prøve å trekke ut ”typiske” og beskrivende utsagn opp mot undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Mitt ønske er at noen av disse utsagnene kan gi relevant informasjon, avkrefte eller bekrefte noe i vår forforståelse av dette temaet, eller aller helst åpne for noen ny tanker. Jeg vil forsøke å se empirien opp mot forskning, faglig bakgrunn og teori som er presentert i kapittel 2, underveis. Intervjuene med rådgiverne blir presentert og drøftet i kapittel 4.5.

Intervjuguiden viste seg å være for omfattende. Det er tre grunner til at den ble så innholdsrik. For det første var det min iver etter å favne alle aspekter som kunne belyse undersøkelsens problemstilling. For det andre visste jeg at noen av informantene ville uttrykke seg ordknapt. Jeg trodde at en innholdsrik meny å velge fra kunne kompensere dette noe. Dessuten var dette min første ordentlige intervjuguide og det følte trygt å ha mange ledetråder for samtalen. Jeg intervjuet de to rådgiverne tre uker etter ungdommene, og hadde et ledigere forhold til et enklere manus. Dette var en god erfaring å ta med. Mange av spørsmålene krevde at ungdommene var til stede og delaktige på skolen. Disse spørsmålene ble omformet etter beste evne til å passe til den enkeltes livssituasjon.

Noen stikkord forbundet med de seks ungdommene vi hører stemmene til er:

- Malika, 19 år, status som returnert, stort fravær, strever i videregående skole.
- Silje, 17 år, er sosial, har en god støtte i mor, trives.
- Stig, 18 år, særskiltelev, går i liten gruppe, trives godt i videregående skole.
- David, 17 år, teoristerk, mestrer utfordringene, null fravær.

- Nils, 17 år, mistrives, stort fravær, på vei ut av skolen.
- Ronny, 17 år, sluttet videregående etter 3 måneder, har jobb og nylig fått lærlingkontrakt.

Alle ungdommene har møtt store utfordringer i livet, privat og i skolesammenheng og mestret mye for å komme dit de er i dag. Fire av de seks ungdommene sliter med uro.

4.1 Generelle inntrykk

Ungdommene jeg intervjuet har mye positivt å si om den alternative grunnskolen. Intervjuene startet med en invitasjon til å fortelle noe fra Sollerudstranda skole. Det jeg gjerne ville vite var hvordan skolen hadde hatt innvirkning på dem, og hvordan de følte de fikk brukt for noe de hadde lært der. Jeg presiserte at de måtte være ærlig, og gjerne også fortelle det de synes var mindre bra.

David svarer:

”Egentlig har det med matte vært ganske fint da, jeg fikk i alle fall bra karakter der. Da visste jeg at jeg kunne gjøre det bra i noe. Det var deilig å ta et avslappende år. Det hjalp meg! Hvis jeg hadde gått på bostedsskolen, så hadde det gått mye verre her, tenker jeg. Jeg var så sliten i niende og det var deilig å komme et sted en kunne slappe av litt og ha det gøy også”.

På samme spørsmålet svarer Silje:

” Det er vel det at jeg ikke har lært ting på samme måten. Jeg har fått med meg masse ting jeg ikke hadde fått hvis jeg hadde gått i vanlig grunnskole. Jeg kan jo en del da! Det viktigste som skjedde på Sollerud var at jeg fikk en helt annen innstilling til skolen og til lærere. Det er ikke bare det at du får det ekstra dyttet, men det at du blir bevisst at du har gode egenskaper. Du lærer så mange ting”.

Silje gikk på Sollerudstranda i 2 år, og jeg spør henne om hun ville fått mer igjen rent faglig, hvis hun hadde gått på bostedsskolen sin i 9. og 10. klasse.

” Nei, det tror jeg ikke i det hele tatt egentlig. Jeg er ikke akkurat blitt en Einstein av å gå på Sollerud, men det hadde jeg ikke blitt uansett. På bostedsskolen min hadde jeg ikke gjort noe, hadde ikke vært der en gang”.

Ungdommenes beskrivelse av hvordan den gode relasjonen til en voksen på den alternative skolen og har hatt betydning, kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.3. Det som er nytt i forhold til tidligere undersøkelser (Sørli 1991, Ulleberg 2001), er at alle de 6 informantene er opptatt av det de har lært på den alternative skolen. De beskriver også at måten de lærte det på, var viktig. Selv om både Nils og Malika sliter i videregående, er de stolte av det de lærte på Sollerudstranda. De sier de har lært mye nyttig, de har lært det fra bunnen av og at de alltid vil ha glede av det.

Dette er en god tilbakemelding til den alternative skolen. For det første tror jeg mye av svaret ligger i lenken mellom teori og praksis, en "learning by doing" filosofi. En del av dette er et resultat av teorilærernes til dels høye kompetanse og entusiasme innenfor den praktiske opplæringen. For det andre har læringen vært knyttet til reelle situasjoner, den har vært situert (Befring 2004). Det at den praktiske opplæringen er virkelig og ikke bærer preg av "på liksom valgfag" er viktig.

4.2. Ungdommenes uttrykk for opplevelse av mestring

I det følgende vil jeg se på noen aspekter ved ungdommenes opplevelse av mestring. Mestring er et omfattende begrep og vil kunne belyses fra mange innfallsvinkler. Det ungdommene legger i "det å mestre", har langt på vei vært styrende for valg av undertema. Etter nøyosmlig arbeid med koding og kategorisering sitter jeg igjen med disse temaene.

- Trivsel
- Tiltro til egen mestring
- Motivasjon
- Motstandskraft

4.2.1 Trivsel

Ungdommene har et bevisst forhold til hvor viktig trivsel er og hva begrepet innebærer. Et introduksjonsspørsmål om den videregående skolen gir svar som på

mange måte beskriver trivsel eller mistrivsel. De forbinder trivsel først og fremst med tilhørighet og følelsen av å være velkommen. Dette ligger nært opp til enhetsskolens visjon om inkludering. Inkludering rommer en tilpasset opplæring for alle elever. Begrepet er omfattende og omdiskutert. Skaalvik og Skaalvik skiller mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole: rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier (Skaalvik og Skaalvik 2006). Jeg vil se nærmere på opplevelseskriteriene fordi disse er relevante i forhold til egen undersøkelse, og ligger tett opp til intervjuguiden. Hvordan opplever elevene skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt? I hvilken grad utvikles forventning om mestring, motivasjon, trivsel og selvverd? Føler de trygghet og tilhørighet (ibid)? Forskerne har gått inn i ”Elevinspektørene”(1) og sett om det er systematisk sammenheng mellom elevenes opplevelse av ulike aspekter ved skolen og elevenes prestasjonsnivå. Resultatet for videregående skole indikerer en sammenheng mellom lavt prestasjonsnivå og lite individuelt tilpasset undervisning. Til sammen sier 70.9 % av elever med lavt karakternivå at opplæringen ikke er tilpasset dem. Den samme tendensen ser vi når det gjelder opplevelsen av tilhørighet og sosial inkludering. Andelen elever som ikke føler seg sosialt inkludert, øker etter som prestasjonsnivået synker. Over 40 % av elever med lavt karakternivå gir uttrykk for ”lav trivsel”. Tendensen er tydeligst i videregående skole. Det er naturlig å forvente at elever som kommer fra alternative skoler vil ligge innenfor de samme svarområdene som elever med lave faglige prestasjoner; lave karakterer.

Jeg spør hvordan de definerer trivselbegrepet og hvordan det er viktig. Silje svarer:

”Trivsel er at du har folk rundt deg som du har det godt sammen med”.

1). ”Elevinspektørene” (”Elevundersøkelsen” fra 1. januar 2006) er en nettbasert undersøkelse i regi av utdanningsdirektoratet, der elever vurderer ulike sider ved skolen.

Stig og David gir også uttrykk for trivsel, og nevner et godt klassemiljø som viktigste faktor. Ronny forklarer at grunnen til at han trives i jobb, er variasjon i arbeidet, at

han får være ute, og at de andre er hyggelige mot han. Ronny fikk ikke dette til på den videregående skolen.

”Jeg ble så sliten da jeg begynte på videregående, trivdes aldri verken med lærerne eller i klassen. Masse kødd. Trivdes ikke i det hele tatt”.

De som ikke gir uttrykk for trivsel, men velger å fortsette på skolen befinner seg i en uheldig situasjon og de har ingen forslag til endring. Nils virker oppgitt, men han mangler alternativer. Både han og Malika konstaterer at de ikke trives, men at de ikke vet hva de skal gjøre. Behovet for veiledning og støtte er åpenbart.

David trives og føler han lærer det han skal.

”Praksisen er veldig bra. Føler at jeg får bruk for det jeg lærer. De fleste i klassen er interessert i det vi holder på med. Jeg kjente ingen da jeg begynte der, men det har gått veldig fint, jeg har blitt kjent med alle sammen”.

Malika sluttet etter et par måneder på grunnkurset, returnerte i fjor og sliter fremdeles, snart tre år etterpå. Hun gir uttrykk for å være i totalt villrede når det gjelder skole og yrkesvalg. Hun lever med lite mening i skolegangen sin og ler oppgitt av seg selv.

”Jeg vet ikke hva jeg har lyst til, ikke sant. Da blir det vanskelig når en går på noe uten at en vet hva en vil. Jeg aner virkelig ikke hva jeg har lyst til i det hele tatt. Det er så mye man kan gjøre. Men en må jo finne noe en er interessert i”.

I et spørsmål til Malika om hva som skal til for at hun klarer å fullføre videregående svarer hun:

”Nå er det kanskje for seint, men det som skal til er jo at en trives og føler seg som en av dem andre i klassen, og at det er interessant det en holder på med. Du må tro på det, hvis du skjønner hva jeg mener”.

Malika deler denne opplevelsen med mange elever i videregående skole. Det første grepet kunne være å ta tak i dette. Ingen ungdommer må få ”flyte rundt i ytterkanten” på denne måten. Hvor blir det av tilrettelagt opplæring og hva har skjedd med hennes

svar og uttrykk for misstrivsel i elevsamtalen? Etter mine erfaringer får elever gå alt for lenge med et enormt stort fravær i videregående skole før de skrives ut og hjelpes over i jobb eller annen opplæring.

4.2.2 Tiltro til egen mestring

Ungdommenes tro på og viten om at de innehar nødvendig kompetanse som de vet hvordan de skal anvende for å nå et mål, blir avgjørende for at de utvikler tiltro til egen mestring. Fra forskning vet vi at ungdom med lave ambisjoner om utdanning er overrepresentert blant de som ikke fullfører videregående skole (Markussen og Sandberg 2005).

Metakognitiv kompetanse, det at vi har innsikt i vår egen læringsprosess har betydning for mestring. I hvilken grad er vi i stand til å benytte metoder og strategier som fremmer læring mot de mål vi har satt oss (Befring 2004)? Vi vet at sammenhengen mellom metakognitiv kompetanse og læringseffekt øker med alderen (ibid). Hos ungdom ser vi et stadig økende skille mellom de som innehar denne kompetansen og de andre. Ungdom som har metakognitiv kompetanse har gode muligheter for å utvikle self-efficacy, følelsen av å ha kontroll og være hovedaktør i eget liv (Bandura 1997, Befring 2004). Vi vet at gode læringsstrategier og evnen til å bruke dem kan kompensere for faglige og teoretiske motbakker. Skolen må legge til rette for utvikling av metakognitiv kompetanse hos alle elever.

Jeg opplever at ungdommene i denne undersøkelsen har et sammensatt forhold til metakognitiv kompetanse og forventning om mestring i livet sitt. De gir uttrykk for styrke og selvtillit på noen områder, mens de i skolesammenheng ofte beretter om passivitet, usikkerhet og liten egeninnsats. Det virker som om de her mangler tiltroen til mestring og at det har noen verdi å prøve. De er bevisst sin styrke, men å anvende den i skolesammenheng er mer problematisk. Malika sier:

”Jeg veit ikke, jeg får til det jeg vil. Bestemmer jeg meg for noe, så får jeg det til. Føler at jeg er ganske sterk, men jeg orker ikke nå, vet jo ikke hva jeg har lyst til å bli”.

Silje har tro på egen mestring, men hun reflekterer lite over egen opplæring og har ikke noe forhold til læringsstrategier. Hun sier selv hun ”bare gjør ting uten å tenke”.

”Jeg er veldig kreativ. Jeg gjør jo ikke noe som ingen andre har gjort før meg, men jeg har ofte en plan, en ide og så finner jeg litt ut underveis, jeg liker ikke så godt å gjøre det som er vanlig. Jeg tør å gjøre ting annerledes. Jeg er en av de flinke, men jeg er mer sånn at jeg bare kan det, ikke sånn teoretisk flink i det, mer født med egenskapen”.

Siljes utsagn om at hun er kreativ og tør å løse oppgaver på sin måte, er en styrke og kraft i seg selv. Det vitner om en trygghet og et mot som kan være nok til at hun vil nå målene sine. På mitt spørsmål om hun er passasjer eller sjåfør i livet sitt, svarer hun at hun nok mest er passasjer, men en ”ganske aktiv en”. Når jeg spør henne om framtidige roller hun ønsker får jeg mange svar, i disse rollene er hun helt klart sjåfør og hovedaktør.

Et av mine mange spørsmål er hvordan hun definerer selvtillit:

”Selvtillit – det er å være sikker på seg selv, å tørre og by på seg selv og kjenne seg selv og ikke være usikker, bare vite åssen man er og så være fornøyd med det”.

Forventning om og tiltro til mestring bygger på forståelsen av at mennesket handler intensjonelt. Vi har drømmer og planer og en hensikt med det vi gjør. Vi disponerer tid og krefter og investerer der vi forventer avkastning. Vi har et overblikk og kan dermed unngå de høyeste hindrene. De av oss som innehar denne egenskapen har gode forutsetninger for å nå de målene vi setter oss. Ungdommene i denne undersøkelsen har kun begrenset mengde av denne tiltroen, og vil dermed kunne havne langt bak i køen når karakterer, lærlingplasser, jobber og samfunnsgoder skal deles ut. Ronny, Silje og Malika uttaler seg om det å ha et overblikk over sin egen utdanning:

”Jeg skjønnte ikke hvor viktig det var å ha fagbrev, det tenker jeg mer på nå. Sånn i dag da vi var på besøk, så er det jo fagbrev alle snakker om. Når du hører det utafør skolen og har jobba litt, da skjønner du det”.

”Alt går så fort.... Rett fra ungdomskolen, det første vi får høre er at neste år blir det alvorlig. Så skal du begynne å søke jobb, det går jo sånn her. Du skjønner ikke alvoret i det, du veit du må få en jobb, men du vil ikke innstille deg på det, fordi du fortsatt vil leve ungdomstida di litt til. Hvis jeg begynner å jobbe nå, så er det jo ferdig”.

Fra høsten 2006 benyttes uttrykket ”karriereveiledning” om den delen av rådgivningstjenesten som i dag omhandler yrkes- og utdanningsveiledning. Hovedmålet i strategien er å sikre et godt læringsutbytte for alle, og samtidig gi relevant kompetanse til arbeidslivet (Høringsutkast januar 2006). I høringsutkastet under fokusområde 6.5 heter det:

”Karriereveiledning skal bidra til at elever foretar bevisste og riktige utdanningsvalg som fører til en kompetanse de kan benytte til videre arbeid eller studier. Omgivelsene forventer at veiledningen skal bidra til å redusere bortvalg, feilvalg og omvalg” (ibid: 24).

Jeg har noen betenkeligheter til denne visjonen. Hvordan skal dette operasjonaliseres innenfor dagens tidsrammer? Når skal denne veiledningen foretaes? Hva med de elevene som mangler framtidsdrømmer og nødvendige strategier for å henge med i denne veiledningen? Hvordan er det tenkt at disse elevene skal få støtte til å bryte læringsbarrierer og bygge mestringsforventning til egen karriere?

4.2.3 Motivasjon

Motivasjon handler om den kraften og lysten som setter en handling i gang. Er vi umotiverte trives vi dårlig og får tatt ut lite av oss selv. Den selvmotiverende prosessen vi kan observere hos små barn er sjelden å finne hos 16 – 17 åringer. Den er der, men på arenaer og i kontekster langt utenfor skolesammenheng. Jo lenger vi lager utdanningsløpet, desto viktigere blir det å ha fokus på hvordan vi skaper motivasjon. Opplæringen elevene møter i videregående skole overgår på alle måter det vi kan forvente som naturlig interesse (Befring 2004, Bjørgen 2001). Det er store mengder informasjon, og det gis en uendelighet av svar på spørsmål de unge aldri har stilt eller sagt de er interessert i (Bjørgen 2001). Det mest nærliggende for mange i en slik situasjon er ”å melde seg ut”. Den spontane lærelysten er byttet ut med ytre motivasjon i form av krav til frammøte for å få bestått kurs. For mange av våre

ungdommer blir denne situasjonen ytterligere forverret fordi de bærer på bagasjen fra tidligere skolegang, med lave forventninger til egen mestring, negative tilbakemeldinger, tilkortkomning og stigmatisering.

Et sentralt begrep i forbindelse med motivasjon vil være oppmuntring.

”Prinsippet om oppmuntring handler om å motivere, gi positive tilbakemeldingar, overtale og yte hjelp til strukturering og framtidsorientering. Ein kan sjå på oppmuntring som den viktigaste pedagogiske nøkkelen for alle som har ansvar for barn og ungdom” (Befring 2004: s 246).

Oppmuntringens vesen er å vektlegge det positive. Når vi oppmuntrer skaper vi vilkår for mestringsopplevelser, som igjen bekrefter evnen til å influere på sitt eget liv (ibid).

Resultatene fra ”Elevinspektørene” viser at motivasjon synker systematisk med prestasjonsnivået (Skaalvik og Skaalvik 2006). Nesten halvparten av elevene med lave karakterer i videregående skole gir uttrykk for lav trivsel, liten interesse og dårlig innsats. Denne elevgruppen arbeider i større grad med oppgaver de ikke mestrer, og de lever med lave forventninger om mestring i skolesammenheng. Dette har store konsekvenser for elevenes motivasjon.

I motivasjonsforskning skilles det mellom skolers målstruktur. Er den læringsorientert, der det legges vekt på individuell forbedring og utvikling, eller er den prestasjonsorientert, der det er resultatene som i første rekke vektlegges og vises fram? Elever med faglige problemer er skadelidende i en prestasjonsorientert kultur (Skaalvik 2005). I en prestasjonsorientert skole vil de elevene som sliter faglig komme i underskudd på mestringsopplevelser. Erfaringene vi tar med oss, er de viktigste kilder til nye forventninger (Bandura 1997). Prestasjonsorienterte læringsmiljøer gir dårlig selvbilde og begrenser faglige utviklingsmuligheter for mange av våre elever. Forskning viser at læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse ikke fremmes i et prestasjonsorientert læringsmiljø (Skaalvik 2004).

I intervjuene opplever jeg at ungdommene definerer motivasjon tett opp til trivsel. Trivsel blir en indre motivasjon. Silje sier hun trives godt, hun får positive

tilbakemeldinger på seg selv og det hun gjør, dette skaper motivasjon. Malika har mistet troen på at det går, det er hennes manglende motivasjon. De ungdommene som ikke gir uttrykk for trivsel, eller som har valgt å slutte i videregående, er opptatt av at arbeidet de utfører må være noe reelt, for at de skal opprettholde motivasjon. Nils og Ronny uttaler:

”Det som har funka bra, er praksis ute. Føler bare at jeg får vist hva jeg er god til når jeg er ute og jobber. Da vi var ute i høst jobba jeg som faen hele tida. Det er så kjedelig å lage ting her inne når du veit at du lager skal brytes opp igjen. Det er helt meningsløst. Det er også kjedelig å være på det samme stedet hele tida. Det er mer interessant å lære teknikker når det er et ordentlig arbeid”.

”Motivasjon er annerledes nå når jeg har en jobb. Jeg ble jo mer motivert når vi snakka sammen på videregående. Helt til jeg kom inn i klasserommet igjen, da var all lyst borte”.

David og Nils har svar på hva som er deres motivasjon for å fullføre videregående skole, som gir rom for ettertanke. David sier:

”Motivasjonen min er å slippe og sitte hjemme, for det gjør jeg mye. Det er godt å komme fra hjemme, det er deilig”.

”Jeg veit ikke hvorfor jeg er her, holder ikke ut. Grunnen er at hvis jeg slutter må jeg betale tilbake stipendet. Jeg vil helst begynne å jobbe med en gang. Samme hva, bare jeg hadde kommet meg bort fra skolebenken”.

David sier han trives, men motivasjonen han uttrykker er spesiell. Det er grunn til å spørre hvordan han har det hjemme og om det er noe skolen kan gjøre. Nils har ingen motivasjon for å være på skolen. Han ønsker et annet tilbud. Dette bør skolen ta på alvor.

4.2.4 Motstandskraft

Mange av våre ungdommer befinner seg innenfor kategorien ”motstandsdyktige barn”, i den forstand at de har mestret mye motgang for å komme dit de er i dag. Fra resiliensforskning vet vi at ”det koster” å mestre, og at disse ungdommene spesielt bærer på latente sårbare områder (Klefbeck og Ogden 2003, Rutter 1990).

Ronny er opptatt av hva han skal gjøre og har mange forslag til veier å gå. Vi har vært på besøk på en annerledes yrkesskole i dag, og han er fast bestemt på å prøve det.

”Tror at tanken på dette vi så i dag kan være motivasjon til å fullføre læretid og få fagbrev. Jeg må ha fagbrevet å falle tilbake på. Nå er det blitt viktig for meg å ha noe å se fram til og det er viktig å få en jobb med variasjon, gjerne nye ting hver dag”.

Ronny har blitt mer voksen etter han sluttet. Han reflekterer over og planlegger livet sitt annerledes. Nils har drømmer om å flytte, men innser at han først må ha en jobb. Forteller historier om flytteplanene, om å ta sertifikat og kjøpe bil når han snart blir 18. Han sitter med mobilen i hånda under hele intervjuet, viser meg videoklipp av bilkjøring underveis i samtalen. Silje og Malika forteller også om framtidsplaner og drømmer. Malika er preget av usikkerhet og mistrivsel, men det er akkurat som hun leter etter en tanke om noe som kan styre henne videre. Hennes fortvilelse består først og fremst av at hun ikke vet hva hun vil. Når jeg inviterer Silje til å fortelle om sine framtidsdrømmer, kommer de på rekke og rad. Hun stråler opp og legger ut, men avslutter smilende: *”Det meste er vel en drøm”.*

David er nøktern og holder seg stramt til planen han har lagt. Han vet hvordan han skal klare skolen, har ordnet med lærlingplass. Han møter presis og gjør det han skal. Men det er ”planen” som driver han videre.

Det jeg sitter igjen med av tanker er at drømmene og de mer eller mindre realistiske framtidsplanene fungerer som motstandskraft for den enkelte, noe som holder de oppe. De gjør at de beholder motivasjon og tro på at det er verdt å gå videre. De som ikke har framtidsplaner eller har planer som er urealistiske og ligger langt utenfor skolen, er ikke vaksinert for å utvikle styrke og ressurser på samme måte. Garbarino peker på fire ”overlevelsesdimensjoner”. Den første er temperament, hvor sårbare eller robuste vi er for motstand. Den andre er motstandskraft, evnen til å la motgang ”prelle av” eller overvinne den. Den tredje er kjærlighetens kraft, det at en opplever å bli elsket av et annet menneske. Ved siden av disse tre anerkjente dimensjonene tar Garbarino med en fjerde dimensjon; den kan uttrykkes som noe åndelig, en drøm eller et håp som gir kraft til å gå videre (Garbarino 2000). Jeg opplever at

ungdommenes framtidssdrømmer og håp er en vesentlig faktor for personlig og faglig mestring og utvikling. Skolens oppgave blir å gi næring til denne fjerde dimensjonen, sørge for at drømmene er realistiske og oppnåelige og at elevene har strategiene for å komme i mål.

4.3 Ungdommenes uttrykk for mestring i et relasjonelt perspektiv

I rapporten om bortvalg og kompetanse i videregående skole var to av fellestrekkene hos de som avbryter et utdanningsløp at de opplever liten støtte i utdanningen fra hjemmet, og at ikke føler tilhørighet på skolen (Markussen og Sandberg 2005). Under dette kapitlet om relasjonens betydning for mestring, har jeg rettet fokus bort fra hjemmet. Derimot kommer ungdommenes opplevelse av tilhørighet eller mangel på tilhørighet på skolen tydelig fram av intervjuene.

4.3.1 Ungdommenes relasjoner til de voksne på skolen

Som jeg nevnte i kapittel 2.8, er ungdommene i denne undersøkelsen svært opptatt av ”en voksen betydningsfull annen”. De skiller mellom jevnaldrenes betydning og en voksen. I møte med meg bekreftes teorien om deres behov for en nær og stabil voksenrelasjon. Alle ungdommene nevner det gode forholdet til de voksne på den alternative skolen som det viktigste de fikk med seg. Dette stemmer overens med *Etterundersøkelsen* og med andre studier om alternative skoler (Nordahl m.fl. 2003, Tveit og Melbye 1994). De snakker om læreren som menneske, venn, fars - og morsfigur, veileder og alliert. De opplevde å bli respektert og sett på en helt ny måte. Denne relasjonen har vært med på å endre innstillingen til voksne og til videre skolegang. Hva skjer når den plutselig er borte og ungdommene opplever at det ikke er noen der? Bør den alternative grunnskolen ha et spesielt oppfølgingsansvar for sine elever?

Fra epidemiologiske undersøkelser vet vi at nesten hver fjerde ungdom strever med psykosomatiske, psykiske eller psykososiale problemer (Langaard og Olaisen 2005).

Det er grunn til å tro at tallene for ungdommer innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, eller ungdommer som kommer fra alternative grunnskoler, er langt høyere enn gjennomsnittet ellers. Vi vet samtidig at ungdomstiden er en spesiell sårbar fase i livet. Ungdommer har et ”mykere skall” i møte med raske endringer og store utfordringer. Ved to videregående skoler i Oslo pågår et prosjekt i skolehelsetjenesten bestående av fagpersoner med erfaringer fra ungdomspsykiatrisk arbeid. Prosjektet er et samtaletilbud til ungdom som søker hjelp. Hjelpen gis innenfor et salutogent perspektiv, og ungdommene deltar aktivt i sin egen endringsprosess. Erfaringer fra dette prosjektet viser blant annet at ungdom søker en profesjonell samtalepartner når de står i vanskelige livssituasjoner, men tilbudet må være stabilt og må gjøres lett tilgjengelig. Når ungdommene blir spurt om hva som er viktig for at de skal søke hjelp hos en voksen, vektlegger de at den voksne må ha tid, være personlig, interessert og at det er en de kjenner. Det at ungdommene selv henvender seg – i motsetning til å bli henvist, er avgjørende for at de skal involveres direkte i eget endringsarbeid (Langaard og Olaisen 2005).

” Ungdom trenger hjelp i den vanskelige prosessen det er å sette seg mål og ta valg for framtiden. For ungdom som har liten støtte hjemme, kan en profesjonell voksen være en viktig samtalepartner” (ibid: 74)

To av de seks ungdommene i gir uttrykk for at de får oppbacking og støtte, og at de har nær og god kontakt med en lærer eller en annen voksen på skolen. Stig er den eleven som sier mest om en god voksenrelasjon.

”Jeg synes jeg blir tatt godt vare på og jeg tror det er fordi jeg går på særskilt. Det som er bra med særskilt, er at du får mer hjelp og da lærer du mye mer. Det gjør du ikke ellers. I de andre klassene er det jo bare en lærer. På særskilt får du hjelp hele tida. Det er ikke sånn at du står og venter på en lærer i en halv time. Læreren er flink til å forklare og vise og til å gi ros, det er bra”.

Forskning peker på at ungdom har behov for mye kontakt og veiledning av de voksne i videregående skole (ibid). Ungdommene i denne undersøkelsen bekrefter dette. Det er kun eleven som går i en mindre og forsterket gruppe, som gir uttrykk for tilrettelagt opplæring, god oppfølging og tilfredshet. Bør flere av våre elever søkes inn på særskilt grunnlag? Flere av ungdommene fra alternative skoler har mange behov,

både faglig og sosialt. Stig er overbevist om at han ikke hadde klart et ordinært løp. Han trenger oppfølgingen han får. Han er søkt videre på skole i en nabokommune og garantert lærlingplass. Han har en plan for opplæringen sin og vet han vil klare det.

4.3.2 Ungdommenes relasjoner til jevnaldrene

Forskning viser at ungdom foretrekker hjelp av jevnaldrene (Ystgaard 1993).

”Å skape gode miljømessige betingelser for ulike former for samvær og dialoger mellom ungdommer vil være et viktig forebyggende tiltak”
(ibid: 74).

På denne videregående skolen finnes det flere slike arenaer. Jeg opplever likevel at våre elever tar disse arenaene lite i bruk.

For ungdom som har kompliserte eller distanserte familieforhold, kan relasjoner til jevnaldrene være ekstra viktig. De kan sammen møte livets utfordringer på en mer likeverdig og lærerik måte enn med relasjonen de får til en voksen. Jeg vet at mange av våre ungdommer er usikre i møte med andre. Noen har opplevd avvisninger og sliter med tillit. Det tryggeste virker å være og finne en med omtrent samme bakgrunn. Flere av ungdommene i undersøkelsen forteller at de har funnet en de har mye til felles med.

Silje og Stig forteller gode relasjoner til jevnaldrene:

”Jeg har fått en ny venninne her, vi er blitt kjempevenner og snakker om alt. Det er flere, men vi har opplevd litt like ting, vi har på en måte mye til felles og skjønner hverandre bedre. Hun sitter på med oss til skolen. Vi på denne linja holder sammen. Det er litt status å gå her også”.

”Jeg har fått nye venner og føler at jeg er godt likt. Vi driver og snakker masse sammen. Hele klassen, nesten, holder sammen. Jeg er også sammen med en av dem på fritida, han bor alene. Han har akkurat fått seg hybel. Jeg har også lyst til å bo aleine”.

Malika har et komplisert forhold til de andre. Hun føler seg først og fremst stemplet som dum fordi hun er så mye borte. Hun nevner et par andre i klassen som er hyggelige. Men de er også så mye borte at de sjelden ser hverandre. De fleste av våre

ungdommer har få andre de forholder seg til. Mange gir uttrykk for ensomhet i videregående skole. Silje skiller seg ut ved at hun er sosialt svært trygg og blir lett kjent med mange.

”Dersom de alternative skolene har lyktes i å øke elevenes sosiale ferdigheter, er det grunn til å stille spørsmål om elevene vil kunne ta med seg de nye ferdighetene fra en relativt skjermet, liten enhet til full klasse i ordinær grunn – eller videregående skole. Det blir både spørsmål om generalisering av ferdighetene og om grad av overførbarhet” (Jansen 2005).

Skolen og elevrollen definerer en hovedstatus for ungdommer under 18 år. Skolen er en stabil kilde til etablering og vedlikehold av vennskap og sosiale nettverk (Heggen 2005). Forskning viser at alternative skoler prioriterer bygging av sosial kompetanse (Jansen 2005, Sørli 1999, Tveit og Melby 1994). Men det råder usikkerhet i hvilken grad denne kompetansen følger ungdommen videre.

4.3.3 Nettverk og tilhørighet

Jeg har bevisst vært varsom i forhold til å spørre om ungdommenes forhold til hjemmet. Det er flere grunner til dette. Jeg opplever at tilliten mellom meg og ungdommene best ivaretaes ved å ha fokus på ungdommene selv, og minst mulig på foresatte. Mange av dem har et komplisert og slitt forhold til hjemmet, og de gir uttrykk for at det er befriende å slippe å snakke om dette. Ungdommene er mellom 17 og 19 år og på vei ut hjemmefra. Det er deres liv og tanker om framtid jeg ønsker å få innblikk i. Tilbakemeldingene på hvordan de opplever å være informant bekrefter at fokuset på ungdommene var riktig. Den av ungdommene som snakker med respekt om støtten hjemme er Silje. Moren hennes kjører henne til skolen hver dag, og jeg spør henne hvilken betydning det har. Hun gir mor æren for at hun er der hun er i dag.

”De gangene hun ikke har kjørt meg har jeg ikke kommet meg på skolen, eller jeg har kommet en time for seint. Det er en mental sperre for det å stå opp. Det jeg synes var verst da jeg begynte på videregående, var at du har det så godt på Sollerud, og så får du høre at du må velge selv, og du må passe på selv hele tida hva du gjør, det er ingen som gjør det for deg, det er det som er vanskelig. Men jeg som har en mor som sitter på skulderen min og skriker ut, jeg kunne aldri ha droppa ut. Hadde jeg slutta, kunne jeg ikke gått inn av døra hjemme heller. Jeg har hatt lyst mange ganger, men det har ikke vært noe alternativ. Jeg vet ikke om jeg hadde turt og gjort det egentlig, hva har du å falle tilbake på da”?

Undersøkelsen ”Bortvalg og kompetanse” peker på viktigheten av å tilpasse seg skolen faglig og sosialt, ”være på parti med skolen”. Elevene som føler denne tilhørigheten trives, de klarer seg bra og fullfører i langt større grad et utdanningsløp. Undersøkelsen sier også at de som slutter i videregående skole gjør det primært av forhold innen skolen (”push” faktorer). Det er ikke forhold utenfor skolen som lokker dem ut (”pull” faktorer) (Markussen og Sandberg 2005). Dette tolker jeg som et uttrykk for mangel av trivsel, mening og opplevelse av tilhørighet.

Ingen av ungdommene i undersøkelsen har lest elevbrosjyren som inneholder viktig informasjon om elevenes rettigheter og plikter, ingen benytter seg av skolens tilbud utenfor ren opplæring. De er lite i skolen kantine og deltar ikke på noen fellesaktiviteter. De forteller at det er mer enn nok å være der når de skal. Guttene i undersøkelsen sier de vil ha det sånn, mens Malika gir uttrykk for å savne sosialt fellesskap.

Menneskets behov for anerkjennelse av egen identitet og av sosial tilhørighet er helt sentral i livet vårt. Vi kan snakke om en optimal tilpasning når individet føler at den sosiale konteksten er ”skreddersydd” til forutsetninger og behov (Klefbeck og Ogden 2003).

Malika forteller om sitt forhold til skolen og de andre elevene:

Jeg føler meg litt utafor.... Jeg bryr meg ikke om jeg kommer for seint lenger. Har jeg lyst til å gå, så går jeg, hvis ikke dropper jeg det. Ingen spør etter meg. De venter jo at jeg kommer for seint også.

Det å lykkes i skolen og å foreta gode, adekvate valg av utdanning, er den viktigste faktoren for sikre seg en trygg framtid. Mange av våre ungdommer er marginaliserte i den forstand at de kun unntaksvis er og har vært aktører på arenaer som forventes at ungdom skal operere på; fritidsklubber, idrettslag eller andre organiserte aktiviteter. Ungdom som ikke deltar i dette grunnmønsteret mister kontakt med de miljøene der sosiale, økonomiske og kunnskapsmessige ressurser fordeles (Heggen 2005). Malika forteller selv at hun sover til klokka tre, hun har ingen faste mønster på det hun gjør, og hun opplever at de andre i klassen skyver henne unna.

4.4 Ungdommenes forslag til endringer

Flere av ungdommene etterlyser alternative videregående skoler, særlig flere muligheter til å fullføre grunnkurs. De foreslår å lage videregående skoler med mindre teori og mer ordentlig praksis.

”Jeg ville gjerne begynt i læra med en gang, men det er jo ingen arbeidsplasser som vil ha deg. Jeg har lyst til å jobbe, sammen med litt eldre folk”.

Nils ønsker bedre ordninger og tilrettelegging med ”full opplæring i bedrift”.

David har et forslag om ”forkurs” på Sollerudstranda. Han tror dette er et bedre forslag enn at grunnskoleelever skal hospitere på videregående skoler. Han peker på at mange elever må bli mye tryggere på seg selv, og vite hva de vil, før de kan få noe utbytte av å gå på en ordinær videregående skole.

David ønsker ikke noen spesiell oppfølging på videregående skole selv, han vet hvor han er og hva han skal. Men de fleste ungdommene jeg har snakket med har ytret et ønske om mer oppfølging fra en voksen fra Sollerudstranda skole. Det at det er en de kjenner, noe stabilt og trygt, at de slipper å forklare og fortelle alt om igjen og en voksen de assosierer med positive skoleopplevelser. Tre av ungdommene har tatt mye kontakt med meg i disse to årene og sier at denne kontakten har betydd mye. Flere av ungdommene vet jeg har pleid å være på den videregående skolen på onsdager og har

oppøst meg på telefon, i kantina eller på kontoret. På grunn av egen arbeidsmengde har jeg måttet begrense denne kontakten til kun å gjelde noen få.

I løpet av en praksisperiode på 4 uker foretok 7 studenter fra Spesialpedagogisk institutt en trivselsundersøkelse blant elevene på Sollerudstranda skole høsten 2004. Undersøkelsen, som er en praksisrapport, tar utgangspunkt i at ”praksis skaper trivsel” og konkluderer med at elevene trives godt. Likevel peker undersøkelsen på at elevene ønsker mer struktur og forutsigbarhet. De elevene som har tempoplaner og organiserte elevsamtaler er mest fornøyd. Jeg tar dette med her fordi det stemmer overens med det ungdommene i denne undersøkelsen gir uttrykk for. Jeg tror at forutsigbarhet og oversiktighet er viktige elementer i en byggeprosess mot tiltro til egen mestring i en kommende videregående skole.

Ungdommene ber meg formidle noe om *Elevsamtalen*. Malika sier:

”De skjemaene er skikkelig dårlige. Vi svarer på en masse spørsmål på hvordan vi har det, hva vi tenker om egen utvikling, hva vi trenger hjelp til og sånn og så skjer det ingen ting! Jeg veit ikke hvem som ser på skjemaene eller hva det brukes til. Er det ikke sånn alle skoler gjør da? Vi er jo nødt til å fylle de ut. Det er jo ganske dumt da, du krysser av for at du trenger hjelp i matte, og så skjer det ingen ting”.

Silje uttaler at hun ønsker elevsamtaler med kontaktlærer, der hun slipper å skrive og der hun vet hun får den hjelpen hun har behov for. Stig forteller at han har muntlige elevsamtaler, mens David og Nils gir uttrykk for at de ”bare krysser av”, nærmest tilfeldig. Ungdommene forteller om en svært ulik praksis for gjennomføring av samtalene, og de opplever en form for kartlegging uten oppfølging. Jeg har formidlet dette til rådgiverne, som sier at intensjonen bak elevsamtalen var god, men at det er blitt for mye papirarbeid og at de forstår elevenes reaksjoner.

4.5 Rådgivernes beskrivelse av nøkkelfaktorer for at ungdommene skal fullføre og bestå et utdanningsløp i videregående skole.

Studier peker på at en av fire elever slutter i videregående skole uten å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (*Utdanning* nr.5 2006). Vi vet at vår andel av sluttene er langt høyere (Ulleberg 2000, Sørli 2003, Jahnsen 2005, Tveitereid 2005).

Elevtinget etterlyser en bedre rådgivning i forbindelse med ungdommens vei inn i og gjennom videregående og har gjort dette til en kampsak.

”Internettsider, utdanningsmesser og brosjyrer hjelper lite når elevene skal finne ut hva de vil bli. Elevene trenger veiledning og oppfølging fra en rådgiver”. (Halvard Hølleland, leder i Elevorganisasjonen, *Utdanning* nr.5 2006:15).

Rådgivers arbeidsinstruks i videregående er ikke endret siden 1977. Minstekravet til ressurs for rådgiver i videregående skole er en halv stilling fordelt på 275 elever.

Rådgivningen omfatter både sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsveiledning. Enkel matematikk sier oss at dette ikke blir mange minutter rådgivning på hver elev.

I et forslag til nye forskrifter for rådgivningstjenesten går Utdanningsdirektoratet inn for en deling av rådgivningstjenesten: en del for sosialpedagogisk rådgivning og en for yrkes- og utdanningsveiledning. Kontaktlærer vil få et særlig ansvar for sosialpedagogiske gjøremål. I tråd med OECDs ordbruk kalles yrkes- og utdanningsveiledning for ”karriereveiledning”. Forslaget omfatter at samtlige elever skal ha en egen karriereplan. Slik jeg tolker forslaget, skal endringene i utgangspunktet skje innenfor dagens tidsrammer og ressurser (ibid).

Intervjuguiden til de to rådgiverne på den videregående skolen er relativt åpen. Den inneholder kun stikkord for temaer jeg ønsker å belyse (se vedlegg). Intervjuet har også mer form av en dialog eller meningsutveksling. Jeg informerte om undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål og formidlet et hovedinntrykk jeg satt igjen med etter å ha intervjuet ungdommene. På grunn av oppgavens omfang

har jeg kun forsøkt å trekke ut den mest relevante informasjonen av mange sider transkribert materiale. Rådgiverne benevnes som A og B, begge er rådgivere for flere hundre elever på yrkesfaglige studieretninger. A beskriver sin jobb som ”limet” mellom elever, foreldre, pårørende, hjelpeapparat og lærere. Begge rådgiverne peker på at mye av jobben blir ”brannslukking”, at det råder en usikkerhet blant svært mange elever, og at behovet for rådgivning og informasjon er langt større enn det de kan dekke. De etterlyser mer tid til å ha gode samtaler, planlegging sammen med lærerne og med hjelpeapparatet, når det er nødvendig. Begge rådgiverne er enige om at en økt standardisering av opplæringen i videregående med mer teori har gjort skoledagen tyngre for teorisvake og skoletrøtte elever.

De to rådgiverne har ulike syn på ”den nye videregående skolen”. Rådgiver A er opptatt av faglig bredde og ikke redd for en ytterligere reduksjon i antall grunnkurs.

”Det er ikke sikkert de blir snekkere resten av livet, derfor blir en basiskunnskap så viktig. Yrkesskolen blir mer og mer teoretisk, og det er en utfordring. Hvordan skal vi få elevene til å klare det? Det er sånn vi må tenke! Vi må gå inn å hjelpe elevene i det teoretiske terrenget som finns. Jeg tror ikke det er så stor forskjell på folk når det gjelder intellekt, derfor stresser jeg at de skal få seg et fagbrev å slå i bordet med. Det handler mye om hvor mye hjelp du får og hvor mange strategier du har. Vi skal legge til rette sånn at de får hentet det ut det de har og får det til”.

” Jeg har en visjon om at vi skal smalne gapet mellom klassene og nettopp utdanning er noe som gjør at folk kan ta en klassereise og bevege seg fra et sted der de ikke hadde utdanning til å få en utdanning gjennom skolen”.

Bjørngen peker på at det å utnytte vår læringsevne, er vårt største potensiale som menneske (Bjørngen 2001). Det er dette potensialet skolen må ta på alvor.

Rådgiver B er oppgitt over en stadig mer teoretisk videregående skole. Hun forteller om en induktiv opplæring innen frisørfaget før Reform 94, der elevene jobbet praktisk først, og så trakk ut nødvendig og relevant teori. Dette førte til at elevene opplevde mestring, mening og så nytteverdien i teorien. De fikk jobbe med det de var interessert i fra første stund.

”Et grunnkurs med mye teori og praksis av en mer generell karakter tar motivasjonen og interessen fra mange. Skolen skal være en oppbevaringsplass og den blir tilpasset den akademiske verden. Bedrifter lager privatskoler fordi de er misfornøyde med de praktiske ferdighetene til elever fra offentlige skoler. Disse privatskolene er for ressurssterke elever med god økonomi. Dette fører til et større skille mellom elevgruppene”.

Hun frykter at Kunnskapsløftets ordning med programfag på ungdomstrinnet og muligheter for hospitering i videregående skoler først og fremst blir et godt tilbud til teoristerke elever.

Jeg er opptatt av å høre rådgivernes meninger om hvordan Sollerudstranda best kan tilrettelegge for at overgangen til videregående skole ikke skal bli for stor. Rådgiver A peker på at mange av ungdommene fra Sollerudstranda virker usikre og at de gir uttrykk for et stort behov for en voksenkontakt, særlig i overgangsfasen.

”Elevene fra Sollerudstranda er jo i en litt vanskelig situasjon fra før av, det er jo grunner til at de kommer til dere. Overgangsfasen er veldig viktig. At vi har et møte før de kommer, at de kjenner rådgiveren her. Det er viktig at kontaktlæreren får informasjon med en gang, og får vite sterke og svake sider, sånn at de blir sett og får den hjelpa de har krav på. Ellers blir de fremmedgjort, veldig fremmedgjort. Vi må sammen bygge det stillaset som gjør at de står alene når stillaset taes bort”.

Rådgiver B peker på noen absolutter for å mestre overgangen til videregående.

”Det handler om noen grunnprinsipper: Møte presis på skolen og ha med seg bøker og det de trenger til praksisundervisningen.... Det er mange som ikke har penger klar til å kjøpe bøker og arbeidstøy når skolen begynner. De får en dårlig start og blir fort akterutseilt”.

Rådgiver B gir uttrykk for at ikke alle nødvendigvis burde begynne på videregående skole umiddelbart etter 10. klasse. Hun peker på at alle har rett til videregående utdanning innenfor et tidsrom på 5 år, og sier hun vil anbefale flere å ta et ”friår” eller to. Det er mange som kommer tilbake til videregående skole etter et eller to år med en helt annen motivasjon enn de hadde da de kom rett fra grunnskolen. Det å begynne rett i videregående hvis du er usikker og lei, er ofte et tema på den alternative grunnskolen og foreldre og lærere er redd for å tillate og anbefale et ”friår”. Kanskje er dette noe vi kan tenke annerledes på?

”Jeg har respekt for skoletrøtthet og det at du ikke vet hva du vil. Hva er vitsen med å gå på skolen, hvis du ikke har noe mål foran deg? Da er det mye viktigere at du kommer deg ut i arbeid, får orientert deg og modner litt”.

Rådgiver A er opptatt av at vi må lære ungdommene å jobbe metakognitivt, lære de til å reflektere over og ta grep om egen læringsprosess, og tror dette vil hjelpe mange til å mestre et utdanningsløp. Hun synes visjonen om karriereplaner er god, men sier det vil kreve tredobbelt så mye ressurser som det de har i dag.

”Vi må beholde alle perspektivene, både drømmen og yrket og virkeligheten, hva de må gjennom av teori og praksis for å komme dit. Mange mangler også den drømmen”.

Hun avslutter med å peke på at vi ikke må tenke oss tilbake til den gamle yrkesskolen, men at vi må møte den nye skolen og dagens samfunn offensivt. Hun mener elever fra alternative skoler kan mestre like godt som andre, og at det er vårt ansvar å gi dem strategiene og støtten de har brukt for.

5 KONKLUSJON OG SPESIALPEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

Dette kapittelet er en oppsummering av det empiriske materialet som er presentert i oppgaven. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene belyses ungdommenes uttrykk for mestring i forhold til pedagogiske og spesialpedagogiske implikasjoner. Videre presenteres tanker om mulige tiltak innenfor den videregående skolen, samt alternative utdanningsveier for denne ungdomsgruppa. Oppgaven avsluttes med noen etiske vurderinger og tanker omkring masteroppgavens metodetilnærming.

Formålet med oppgaven var å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole?

Forskningsspørsmålene var:

- Hvordan gir ungdommene uttrykk for opplevelse av mestring i videregående skole?
- Hvordan gir ungdommene uttrykk for mestring i et relasjonelt perspektiv?
- Hvordan beskriver rådgiverne i den videregående skolen nøkkelfaktorer for at elever fra alternative grunnskoler skal fullføre et utdanningsløp?
- Hva kan vi lære av de elevene som mestrer utfordringene i videregående skole?

5.1 Ungdommenes uttrykk for opplevelse av mestring

Områdene innenfor mestringsbegrepet som er belyst er:

- Trivsel
- Tiltro til egen mestring
- Motivasjon
- Motstandskraft

Mestringsbegrepet er deretter sett på i et relasjonelt perspektiv:

- Ungdommens relasjoner til de voksne på skolen
- Ungdommens relasjoner til jevnaldrene
- Nettverk og tilhørighet

Mine inntrykk fra observasjon av, samtaler og intervjuer med de seks ungdommene i denne undersøkelsen, er at de strever i videregående skole, og at de bare delvis føler seg på "hjemmebane" på denne arenaen. Noen av ungdommene jeg intervjuet gir uttrykk for å trives. Men samtidig er trivselen begrenset i forhold til kun å gjelde innenfor den klassen de går i. Ingen av ungdommene snakker om en trivsel eller en stolthet som gjelder hele skolen. Ungdommene jeg intervjuet er ikke aktive i sosiale sammenhenger, eller brukere av skolens sosiale tilbud. Det er ikke våre elever vi først ser og hører når vi besøker skolens kantine.

Ungdommene har liten tiltro til egen mestring og de har lave forventninger til prestasjoner i skolesammenheng. Etter mange samtaler med ungdommene og med skolens rådgivere, vil jeg hevde at hovedårsaken til dette ligger i at ungdommene i denne undersøkelsen mangler metakognitiv kontroll. Ungdommene har ikke innsikt i egne læringsprosesser, de vurderer ikke egne tilnærminger til læring. Dette fører til passivitet og fremmedgjøring. De får vist lite av seg selv, føler lett maktesløshet og oppgitthet. Veien til fravær og avbrutte utdanningsløp kan være kort.

Mange av våre elever er i en forsvarsposisjon til skole og det å lære. Dette er en naturlig reaksjon etter mange års effektive ekskluderingsmekanismer gjennom et fokus på det de ikke har mestret. I denne posisjonen vil det være umulig å utvikle metakognitiv kontroll.

Mange av ungdommene forteller at studieretningsfagene er vanskeligere enn norsk og matematikk. Dette kan også ha en sammenheng med en manglende metakognitiv kontroll. Disse fagene er ukjente, de tviler på forkunnskapene og blir usikre i forhold til valg av læringsstrategier.

På områder utenfor skolen er mange av våre ungdommer sterkere og mer selvstendige enn andre, men i skolesammenheng slår usikkerheten til for fullt. Ungdommene i denne undersøkelsen etterlyser en opplæring med kortere avstand til yrke og

arbeidsliv. De ”orke ikke mer av det samme” som de aldri helt har klart. Dette signalet er viktig å ta på alvor og vil være avgjørende med hensyn til motivasjon og personlig og faglig utvikling.

”Ein elevsentrert skole som hadde satsa på personlegdomdanning og aktiv brubygging til samfunnet, ville utvilsamt ha vore ein veldig ressurs å ta med seg inn i framtida....Kanskje er tida inne til å sjå betydningen av å skape raskare og lettare tilgang til arbeids- og samfunnslivet for 16-åringane, som trass alt er praktisk talt fullvaksne i sinn og skinn. I alle høve synest det nødvendig å finne brukbare alternativ til skolegang for dei som ikkje maktar dette livet” (Befring 2004: 35).

Befring peker her på at ikke alle ungdommer passer inn i en videregående skole som er preget av prestasjons- og karrierejag. Vi må skape reelle og gode alternativer for de ungdommene som vil ut i arbeidslivet tidligere. Vi må lage videregående skoler med en aktiv brobygging til arbeids- og samfunnsliv (ibid 2004).

”Kravet til formell kompetanse aukar sjansane for å komme til kort, og krava til langvarig skolegang aukar sjansane for å feile. Det som for mange betyr positive framtidsvilkår, vil for enkelte bety auka risiko for problemutvikling” (ibid:34).

Systemets forventninger om at alle skal gjennom en videregående utdanning er en vanskelig situasjon for mange ungdommer, og kritisk for de som sliter faglig og sosialt.

Vi er kanskje i ferd med å lage nye skiller for en marginalisering, der grensen går mellom de som innehar denne kompetansen om å ha et metaperspektiv og en influering over egen opplæring, og de som ikke har det.

Et signal til den alternative grunnskolen bør være at vi arbeider med å lære ungdommene hvordan de kan finne tilbake til en angrepsposisjon i forhold å bli aktør i sin egen læringsprosess. Det er viktig at ungdommene har denne metakognitive kontrollen med seg i overgangen fra grunnskole til videregående skole. Denne tiltroen vil være avgjørende for mestring av utfordringene på en ny og ukjent arena.

Ungdommene i denne undersøkelsen er opptatt av den gode relasjonen de hadde til de ansatte på den alternative grunnskolen. De peker også på at denne relasjonen har

forandret deres forhold til lærere og til videre skolegang. Ungdommene gir uttrykk for stor usikkerhet både i skolehverdagen og med hensyn til fremtidig utdannings- og yrkesvalg. De etterlyser en oppfølging fra grunnskolen og over i videregående skole. På den alternative grunnskolen følte ungdommene en sterk tilhørighet til prosjektet de gikk i, til selve aktiviteten og til gården eller båten som var deres. Denne relasjonen til ”alt det andre”, uttrykker ungdommene som et savn.

Forskning peker på at følelse av tilhørighet er en vaksinasjonsfaktor for trivsel, motivasjon og ønske om å fullføre et utdanningsløp (Markussen og Sandberg 2005). Ungdommene jeg har møtt på den videregående skolen har denne følelsen av tilhørighet kun i liten grad. Dette er en utfordring for den videregående skolen.

Den alternative grunnskolen bør ha et ekstraordinært oppfølgingsansvar for sine elever. En stor andel av ungdommene avbryter et utdanningsløp i videregående skole og mange går ut i ledighet. Den ene rådgiveren pekte på at den alternative grunnskolen og den videregående skolen sammen måtte bygge et stillas rundt hver elev, som en støttestruktur (scaffolding Bruner 1976). Dette stillaset vil bestå både av faglig, sosial og en veilederstøtte. Når eleven er klar tas stillaset bort. Dette høres omfattende ut, men kan i mange tilfeller handle om et besøk, overføring av informasjon, noen telefoner, det at den enkelte ungdommer vet at det er noen der. Denne støtten skal ikke skape avhengighet, men være en hjelp til selvhjelp på veien til å kunne ta ansvar for egen læring og utdanning (Bjørngen 2001).

Det ligger en enorm positiv kraft i viten om at noen bryr seg om en (Garbarino 2000). De ungdommene som har ”det lille ekstra” i form av en støttespiller, et talent eller en medfødt drivkraft klarer seg godt i videregående skole. Vår oppgave, både i den alternative grunnskolen og i den videregående skolen, er å sette lys på og løfte opp de evnene, mulighetene den enkelte har. For å utvikle det som er positivt, må vi vite og lære hva det positive er (Befring, personlig meddelelse).

5.2 Mulige tiltak tiltak og endringer.

Opplæringen i videregående skole bærer i for liten grad preg av differensiering. Standardisering, isolering fra samfunns- og yrkesliv, og stadig nye kunnskapsløft bidrar ikke til en inkluderende og individuelt tilrettelagt skole. Så lenge vi ikke makter å imøtekomme det mangfoldet som finnes av ungdommer, og ikke får operasjonalisert fleksible opplæringsløp i større grad, er jeg usikker på utbyttet mange ungdommer har av å være i skolen. Jeg er enig med rådgiverens utsagn om viktigheten av utdanning for alle, og liker hennes tanker om klassereiser. Men er det dette som er virkeligheten? Hva gjør skolen konkret for elever som Malika, Ronny og Nils? Gis den nødvendige støtten for at de kan ta denne reisen?

Den videregående skolen bør styrke opplæringen i yrkesrelevante basisfag, sørge for god praktisk opplæring, gode praksisplasser og lærlingplasser. Det å skape alternative veier å gå, og å gi elevene fleksible kompetansegivende løp, må taes på alvor.

Mitt inntrykk er at den videregående skolen har god kompetanse på veiledning til ungdommer, men at etterspørselen for hjelp er større enn tilbudet. Det er ikke tilstrekkelig å ha en rådgiverstilling som skal dekke 500 ungdommer. De som har størst behov for kontakt, går ofte stillest i dørene. Det er for mange ungdommer som ikke blir sett.

Et forslag til tiltak er å gjøre overgangen mellom grunnskole og videregående mindre. Kunnskapsløftets innføring av programfag i grunnskolen og ungdomsskoleelevers tilbud om hospitering i videregående skole kan være en vei å gå. Det blir da viktig at dette er et tiltak som når ut til alle elever. Det samme gjelder reformens vedtak om at samtlige elever skal ha en karriereplan. Utdannings- og yrkesveiledning er viktig med hensyn til valg av utdanning og når det gjelder elevenes ansvar og medvirkning. Elevsamtalen er en sentral del av denne veiledningen. Veiledning og elevsamtaler er ressurs- og tidkrevende, og bør prioriteres i skolens budsjetter.

På Utdanningsetatens nettside Skoleporten, pekes det på at elevmedvirkning innebærer at skolen gir elevene opplæring i og anledning til å sette mål for sitt arbeid, lage planer, vurdere egen innsats og egne prestasjoner. Elevmedvirkning skal bidra til å gjøre elevene mer aktive i sin egen læreprosess (Skoleporten 2006). Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevmedvirkning, motivasjon og mestring. Uten elevmedvirkning vil det ikke være mulig å nå målet om tilpasset opplæring (ibid).

For den alternative grunnskolen vil det å gi elevene metakognitiv kompetanse i tillegg til mestringsopplevelser og bygging av tiltro til egen mestring være avgjørende for videre skolegang. Ungdommene må tro at de er i stand til å ta valg, kunne styre, ha kontroll og kunne handle intensjonelt. Vår pedagogiske oppgave er å vise elevene hvor utløserknappene for disse funksjonene er. Den alternative grunnskolen bør ha et tettere oppfølgingsansvar i videregående skole. En oppfølging av de ungdommene som ønsker det, vil være en god investering med hensyn til at flere vil fullføre og bestå et kompetansegivende utdanningsløp. Rådgiverne i videregående skole etterlyser informasjon fra de alternative grunnskolene. Dette vil være til stor hjelp for mange elever, særlig i overgangsfasen mellom grunnskole og videregående skole.

5.3 Nye læreplaner og behov for videre forskning

I sin tale på skoleledermøtet i Oslo, februar 2006, peker kunnskapsministeren blant annet på frafallet i videregående skole. Gjennomføringsgraden innenfor de yrkesfaglige studieretningene er på ca. 56% (Djupedal 2006).

”Dette er svært uheldig fordi utdanningssystemet er samfunnets viktigste arena for sosial mobilitet. Utdanning bidrar til *inkludering i arbeidsmarkedet, trygg inntekt, bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet*. Med et stadig mer kunnskapsbasert samfunns- og næringsliv vil det bli enda vanskeligere for nye generasjoner å ha en lav eller manglende utdanning” (ibid:2).

Djupedal viser til forskning som peker på tidlig oppfølging som det viktigste forebyggende arbeidet for å hindre et senere frafall i videregående skole og en påfølgende utstøting fra arbeidsmarkedet. Videre viser utdanningsministeren til at de

ulike tiltakene i Kunnskapsløftet skal sørge for en bedre tilpasset opplæring og en styrking av fag- og yrkesopplæringen. Han avslutter med:

”Det er viktig å spille på lag med partene i arbeidslivet, og kanskje kan vi da finne frem til bedre tilpassede løsninger også for de ungdommene som i dag ikke mestrer skolen” (ibid:5).

Utsagnet gir grunn til optimisme og et håp om at våre ungdommer ikke er glemt.

Visjonen bak denne masteroppgaven er at alle elever fra alternative skoler fullfører og består et utdanningsløp i skole og bedrift. Visjoner kan ikke nås gjennom nye læreplaner og politiske vedtak, men politiske vedtak kan gi midler og rom til praktisk pedagogisk og spesialpedagogisk endringsarbeid.

Det er viktig at vi som kjenner denne elevgruppen blir flinkere til å dokumentere det arbeidet som utføres på de alternative skolene. Våre ungdommers behov må løftes fram gjennom forskning. Med innføring av nye læreplaner vil det være aktuelt å se hvordan endringene som forelås blir operasjonalisert. Det vil også være viktig å følge med på om dette fører til en bedre tilpasset opplæring, en større elevmedvirkning, og en høyere andel av elever som fullfører og består et utdanningsløp i videregående skole.

Det er menneskene som må løftes fram, ikke kunnskapene (Olin 2004).

5.4 Ethiske vurderinger i forhold til metodetilnærming

Temaet til denne masteroppgaven har ligget klar i mange år. Jeg har lenge hatt et ønske om å følge noen ungdommer ut fra den alternative skolen over i videregående. Med mange års erfaring, en god porsjon forforståelse, og en sterk anelse om hva en vil finne, er det en viss sjanse for å finne det en leter etter. Jeg har prøvd å være bevisst forforståelsen gjennom hele prosessen, samtidig som jeg har hatt et ønske om å oppdage nye aspekter. Jeg mener derfor jeg har ivaretatt undersøkelsens validitet. Målet har vært å få fram kunnskap som kan være viktig i et kontinuerlig endringsarbeid overfor denne ungdomsgruppa.

Som metode valgte jeg kvalitativt forskningsintervju, der jeg hadde 8 informanter (6 ungdommer og 2 rådgivere). Jeg ønsket en kvalitativ tilnærming, og som en avslutning på et masterstudie i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, var dette en trygg vei å gå. I utgangspunktet ønsket jeg å dokumentere et endringsarbeid og en forbedret praksis overfor denne ungdomsgruppa, og leste bøker om aksjonsforskning og innovasjon. Ut fra rammene for masteroppgaven, det faktum at jeg var alene om arbeidet og hadde begrenset med tid, innså jeg at dette var for ambisiøst. Det har vært viktig for meg at oppgaven ble så praksisnær som mulig. Ved å bruke mye tid sammen med ungdommene, i deres hverdag på den videregående skolen, har jeg fått innblikk i og kunnskap om ungdommenes situasjon langt utover det et forskningsintervju vanligvis ville gitt.

Det er mange aktuelle tilnærminger til denne oppgavens tema. Det kunne vært relevant å sammenligne ungdomsgruppa som kommer fra alternative grunnskoler med andre utsatte eller marginale ungdomsgrupper. Videregående skoler arbeider forskjellig og det kunne også vært relevant å sammenligne våre elevers opplevelser av mestring på ulike videregående skoler. Sollerudstranda skole har om lag 50 tiendeklassinger hvert år, og det ville vært verdifullt å følge et årskull på vei inn og ut av videregående utdanning og over i arbeidsliv. Dette ville gitt en bred dokumentasjon på elevene fra en alternativ grunnskole, og hatt en stor verdi med hensyn til generalisering. Lærerne, hjelpeapparatet og foreldrene, sitter inne med mye kunnskap og erfaring om oppgavens tema. I en kasuistisk tilnærming kunne en valgt ut færre ungdommer, og intervjuet flere signifikante personer i ungdommenes nettverk.

I en masteroppgave må det gjøres mange valg. Interessante innfallsvinkler og store teoretikere må vike på grunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv. Jeg begynner å bli voksen på en målestokk for erfaring, men føler meg ung innenfor en akademisk skala, det har derfor vært viktig å velge en tilnærming jeg føler meg skolert for.

Min respekt for og ønske om å lytte til ungdommene ville kommet fram uansett tilnærming. Problemstillingen for oppgaven tar utgangspunkt i ungdommene og deres

uttrykk for opplevelse av mestring, og det er det kun ungdommene selv som kan si noe om.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste*. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørngen, I. (2001): *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Borge, A.I.H. (2003): *Resiliens Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Breilid, N. (1997): *Kan handlingskompetanse realiseres for elever i en alternativ videregående opplæring*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo 1997.
- Bråten, I. (red.). (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Bø, I og Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Djupedal, Ø (2006): *Status for Kunnskapsløftet – mestring og læringsglede* Kunnskapsdepartementet. Tale på skoleledermøte i Oslo 02.02.06
<http://www.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-090025/dok-bu.html>
(Lesedato 05.04.2006)
- Garbarino, J. (2000): *Pojkar som gått vilse*. Svenska foreningen for psykisk helsa. Norstedts Tryckeri AB, 2000.
- Gjessing, H-J m.fl. (1988): *Bergen – prosjektet III. Studier av barn med dysleksi og andre lærevanskar*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hammer, T. (2001): *For fulle seil med optimistjolle*. Sollerudstranda skole. Oslo
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2005): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jahnsen, H. (2005): Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. I: *Spesialpedagogikk* nr.09. 2005

- Kirke-, Undervisnings og Forskningsdepartementet. (1993): *Reform 94, videregående opplæring. Fra plan til læring*. Læreplanene og det utvidete kunnskapsbegrepet. KUF 1993.
- Kirke-, Undervisnings og Forskningsdepartementet.(1996): *L 97 Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Generell del. KUF 1996.
- Klefbeck, J og Ogden, T. (2003): *Nettverk og økologi*. Problemløsende arbeid med barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Forlag
- Kokkersvold, E. og Mjelde, L. (1982): *Yrkesskolen som forsvant*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Langaard, K og Olaisen, K. (2005): På veien mot voksenlivet. Samtaler mellom ungdom og hjelpere som bidrag til økt livsmestring. I: *Barn i Norge*. Årsrapport om barn og unges psykiske helse.
- Lassen, L. M. (2001): ”Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid”. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London; Sage Publications
- Lund, T. (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipup forlag og forfatteren
- Læreplanverket for den 10 – årige skolen. 1996. Oslo: KUF
- Markussen, E. (2003): *Valg og bortvalg*. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse. NIFU Skriftserie 5/2003. Oslo
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2004): *Bortvalg og prestasjoner*. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole. NIFU Skriftserie 4/2004. Oslo
- Markussen, E og Sandberg, N. (2005): *Stayere, sluttete og returnerte*. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret. NIFU Skriftserie 6/2005. Oslo
- Mathison, S. (1988).”Why Triangulate”, i *Educational Reascher*, 1988 ss.13-17. I Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master Kopisamling, Universitetet i Oslo, 2005.
- Maxwell, J. A. (1992): *Understanding and Validity in Qualitative Research*. I: SPESIALPEDAGOGIKK SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk Master Kopisamling 2005.

- NESH (red.) (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. m.fl. (2003): *Alvorlige atferdsvansker*. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere. Læringscenteret. Oslo kommune Skoleetaten, brev til Læringscenteret (mai 2003) *Satsing for å hindre at ungdom faller ut av videregående opplæring – Tiltaksplan fra Oslo*
- Olin, M. (2004): *Løft menneskene*. Dagbladet 04.12.2004.
- OT. Nytt Oppfølgingstjenestens nyhetsskriv for Oppfølgingstjenesten i Oslo (2/2005). <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no> (Lesedato 05.11.2005)
- NOU 1988: 28. *Med viten og vilje*. Kirke-, Undervisnings og Forskningsdepartementet.
- NOU 1991: 4. *Veien videre mot studie – og yrkeskompetanse for alle*. Kirke-, Undervisnings og Forskningsdepartementet
- Rud, M (2006): Elevene krever bedre rådgivning. *Utdanning* nr. 5 2006. Utdanningsforbundet
- Rutter, M.(1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. I: J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicetti, K.H. Nuechterlein og S. Weintraub (red.): *Risk and protective factors in the development of psykopatologi*, 181-214. Cambridge: Cambridge University Press
- Skaalvik, E. (2004): Prestasjonsorientering hindrer inkludering. I: *Spesialpedagogikk* nr.05. 2004.
- Skaalvik, E og Skaalvik, S. (2005): Faglig selvoppfatning predikerer læring. I: *Spesialpedagogikk* nr. 09.2005.
- Skaalvik, E og Skaalvik, S. (2006): På vei mot en inkluderende skole? I: *Spesialpedagogikk* nr. 02. 2006.
- Skoleporten (2006) Utdanningsdirektoratet. Nettsted. <http://www.skoleporten.no.oslo.kommune.no> (Lesedato 05.04.2006)
- Sollesnes, T. (2005): Relasjonelt perspektiv på problematferd. I: *Spesialpedagogikk* 032006.
- Sommerschild, H. (1998).I: Gjørum, B. m.fl. (1998): *Mestring som mulighet i møte med Barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 33 (1991-1992). *Kunnskap og kyndighet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

- Strauss, A., Corbin, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. utgave. Thousand Oaks; Sage Publications.
- Theie, S og Tangen, R. (2003): *Kvalitativ analyse og bruk av N6*. Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Torkildsen, B.V og Stormyr, B.D. (2004) *Systematisk elevutvikling*. Arbeidsperm for videregående skole, 2004 – 2005.
- Tveit, A og Melbye, K. (1994): *Alternativ skole – ikke alternativ til skole*. Rogneby kompetansesenter
- Tveitereid, T. (2005): *Dykkeropplæring en vei til handlingskompetanse*. Semesteroppgave ved ISP, UIO, Oslo
- Ulleberg, I. (2000): *Hvordan går det med dem? En etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991-1995*. Oslo: Sollerudstranda skole
- Ulleberg, I. (2005): Når ungdom hater skolen: Hvordan kan man skape forandring? I: *Spesialpedagogikk* nr. 08. 2005.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Kompetanse 2010 "Strategi for kvalitet i fag – og yrkesopplæring"*. Høringsutkast januar 2006. <http://www.udir.no> (Lesedato 01.05.2006)
- Utdannings- og forskningsdepartementet, St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet*. Læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig trykt utgave - september 2005.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (Lesedato 05.11.2005)
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wormnæs, O. (2005): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk* ss. 1-18. Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk Master, Kopisamling 2005.
- Ystgaard, M. (1993): *Sårbar ungdom og sosial støtte*. Rapport. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse
- Zimmerman, B.J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I: M. Boekaerts, P.R. Pintrich og M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulated learning* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press

Intervjuguide til ungdommene

DEL 1

- GRUNNSKOLEN

Kan du fortelle meg noe som har vært viktig for deg i grunnskolen, fra bostedskolen din eller fra Sollerudstranda?

Hvordan får du brukt for noe du lærte på Sollerudstranda i videregående skole?

Hvordan har tiden på Sollerudstranda hatt innvirkning på deg?

Har du noen tanker rundt hva Sollerudstranda kan bli bedre på, som er viktig for at du kan klare deg i videregående skole?

- VIDEREGÅENDE SKOLE

Hvordan tror du, du får brukt for det du lærer her i en jobb?

Hvordan vil du si du har interesse for det du holder på med?

Kan du nevne noe du liker bedre her enn på Sollerudstranda?

Hvis du skal prøve å beskrive den største forskjellen, på din situasjon som elev fra 10 klasse til videregående eller jobb, hva vil du si?

Hva tror du blir den største forskjellen fra nå og to år fram i tid?

- INFORMASJON

Hvordan har du orientert deg om rettighetene og pliktene dine her på skolen?

(skolens meldeplikt ved høyt fravær, ved nedsatt karakter, rett til kompetansebevis, presist frammøte, atferd, erstatningssaker osv)

Hvilke tilbud på skolen kjenner du til? (trening, svømmehall, helsetjeneste, psykolog osv) Vet du hvor disse tilbudene er?

Har du lest informasjonsheftet som alle elevene får ved skolestart?

- RELASJONER TIL JEVNALDERGRUPPA

Snakker du med klassekamerater og venner om ting som er vanskelig på skolen eller hjemme?

Søker dere råd og hjelp hos hverandre?

Hvordan opplever du miljøet i klassen og på skolen?

Er det steder eller aktiviteter på skolen som er egnet for det å snakke sammen? Hvilke?
Hvordan kunne det vært?

- RELASJONER TIL DE ANSATTE PÅ SKOLEN

Er det noen voksne på skolen du føler du kan prate med? (lærer, rådgiver, miljøgruppe, helsetjenesten, psykolog, PPT eller andre)

Hvilke krav setter du til en lærer og til rådgiver? Hvilke holdninger bør de ha?

Hvilke kvalifikasjoner må den voksne ha for å trykke på "GO - knappen" din?

Hvordan vil du beskrive kontakten mellom deg og de voksne på skolen?

Hvordan føler du deg sett og ivare tatt?

- NETTVERK OG TILHØRIGHET

Hvordan føler du tilhørighet til den videregående skolen?

Hvem kan du snakke med hvis noe er vanskelig på skolen?

På hvilken måte får du oppbacking hjemme eller hos andre voksne?

Hva ønsker foreldrene dine at du skal gjøre og bli? Hvordan er det eventuelt viktig?

Du er snart 18 år – da opphører foreldrenes bestemmelse over deg, hvordan vil det utgjøre en forskjell?

På hvilken måte har videregående skole kontakt med hjemmet?

- FRAMTID

Hypotetiske spørsmål.

Hva tenker du at du gjør om 1 år, 2 år, om 5 år?

Hvordan tror du at du har det? Hva liker du å tenke at du gjør?

- PLANLEGGING

Hvordan tenker du framover når det gjelder for eksempel praksisplass, lærlingplass og jobb?

Som voksen og lærer tenker jeg at det er viktig å planlegge og ordne ting. For eksempel ringe i god tid før praksisperiode, dra på besøk, vise seg, ta med papirer, stå på, forberede seg godt på hva en skal si osv. Tror du det er viktig?

Hvordan får du hjelp til det? Hvordan ville du helst fått hjelp til sånne ting?

- **DRØM OG VIRKELIGHET**

Hvordan opplever du forholdet mellom drøm og virkelighet? Tror du at du kommer dit du drømmer om med den utdannelsen du vil få? Vil du orke å fullføre den? Nå kommer et vanskelig spørsmål, men jeg vil at du skal tenke litt på det:

Hva skal til for at du skal klare å fullføre videregående skole og få en lærlingplass du vil trives i?

DEL 2

- **DEFINISJONER**

Kan du hjelpe meg å forklare hva disse ordene betyr?

Mestring -

Læring -

Selvtillit -

- **POSITIVE TILBAKEMELDINGER**

(Banduras 4 behov)

På hvilke måter opplever du å få positive tilbakemeldinger (fra voksne, medelever)?

Gode modeller (voksne, medelever)?

Hvordan blir du motivert av de andre ("stå på")?

Hvordan takler du motgang (vanskelige oppgaver, trøtthet, lei, sint, sliten)?

- **"STYRK STERKE SIDER"**

Hva liker du best på skolen, i jobb eller i livet ditt nå?

På hvilke områder er du flink eller mest fornøyd med deg selv?

- **MOTIVASJON/TRIVSEL**

Skaleringsspørsmål

På en skala fra en til ti, hvor motivert er du for å fullføre eller returnere til en videregående utdanning? Hva kan du gjøre for å komme fra f. eks 3 til 4?

Hvilke faktorer og hva er med på å motivere deg?

Samme spørsmål på trivsel.

Hva er viktig for at du skal trives?

- **SYSTEMATISK ELEVUTVIKLING**

Kan du fortelle meg hva du synes om SEU? Oppfølgingsspørsmål.

- **EKSTERNALISERING, INTERNALISERING OG KONFLIKTLØSNING**

Hvis det oppstår noe vanskelig (problemer, konflikter, press) på skolen eller hjemme, hvordan virker det inn på deg?

Hvordan tenker og handler du (sint, slår, satt ut, lei meg, redd, gir blanke, melder meg ut, forsvinner, har dumme tanker om meg selv, ordner opp, snakker ut om det osv)?

Er det ganger du reagerer annerledes enn vanlig?

Hvordan skiller du deg (person) fra det som skjer (problemet)?

Hvordan kan du tenke mestring og muligheter i en slik situasjon?

Hvordan reagerer du hvis andre rundt deg havner i en vanskelig situasjon (empati, bry deg eller ikke bry deg, hjelper til å løse)?

- **SELVREGULERT LÆRING**

Jeg tegner bilde av en bil og kjøretretning. En sjåfør og en passasjer. Et bilde på livet ditt i skolen, hvor sitter du? Føler du at du er sjåfør eller passasjer i din egen utdanning?

- **LÆRING OG METAKOGNITIV KONTROLL**

Samtale om læring (innhold, metodisk, strategier, individuell tilrettelegging, opplevd verdi, økt faglig relevans, teori – praksis, hjemmearbeid, ulike arenaer for læring osv).

Lærer du av å se på og høre på andre elever (altersentrisk læring)?

Er du aktivt med i hele prosessen i opplæringa (fra planlegging til evaluering)?

- **SELVOPPFATNING, MESTRING OG FORVENTNING OM EGEN MESTRING**

Hvordan klarte du å komme deg til skolen i dag?

Hvordan klarer du å være her fra 8.00 til 15.30?

Hvordan kan du føle deg sterkere enn de andre elevene?

Tiltro til egen mestring?

Løse praktiske oppgaver -

Løse teoretiske oppgaver –

- **SOSIAL KOMPETANSE OG SKOLEMILJØ**

Deltar du i fellesaktiviteter og ulike tilbud?

Snakker du med og blir du kjent med nye mennesker? Føler du deg populær blant de andre?

Tør du si hva du mener og tør du gjøre dine egne ting? Er du redd for ikke å bli likt eller være utenfor? Tar du initiativ eller blir du passivt med?

Hvordan viser du at du setter pris på andre?

- **TIL SLUTT**

Er det noe spesielt du gjerne vil at jeg skal skrive?

Har dere noen råd – til rådgivere, PPT, lærere eller til en særskilt oppfølgingstjeneste?

Er det noe du har lyst til å fortelle meg som du mener det er viktig for meg å vite?

Kan du fortelle meg om noe som er positivt i livet ditt akkurat nå? Hvordan kan det virke inn på faglig og personlig utvikling?

INTERVJUGUIDE RÅDGIVERE

Presentasjon av oppgavens visjon, målsetting, problemstilling og forskningsspørsmål.

Si noe om hvordan elevene beskriver sin opplevelse av utfordringer og mestring i videregående skole og hva de opplever som nøkkelfaktorer for å fullføre et utdanningsløp.

- Elever fra alternative grunnskoler - marginaliserte, styrke, svakheter, fellestrekk, behov?
Stort antall sluttetere, svake nettverk, ansvar for egen opplæring, sosial kompetanse, handlingskompetanse?
- Tanker omkring rådgivers rolle - tid, mange elever, ulike type oppgaver, psykososiale problemer og behov, yrkesveiledning, særskilt elever, hvor viktig er en rådgiver i elevenes skolehverdag? (*Utdanning 5 2006*)
- Elevene uttrykker et stort behov for oppfølging og rådgivning.
Kursvalg, fleksible opplæringsløp, APO, full opplæring i bedrift, sette opp karriereplan, en betydningsfull annen.
- Hvordan opplever dere verdien og gjennomføringen av *SEU* og *Elevsamtalen*?
- Elevenes syn på *Elevsamtalen*, de opplever overgangen fra Sollerudstranda stor, de uttrykker stor "frihet", de ser læringsaspektet i det, men klarer ikke å følge opp, de etterlyser oppfølging.
- Ideer fra elevene: Forkurs, hospitering, muntlige elevsamtaler, mer informasjon.
- Råd til Sollerudstranda? Hva kan vi gjøre for å forberede elevene best mulig?
- Eventuelt!

Torild Tveitereid
Frydenlundsgt.15
0169 OSLO
tlf. 91319042
torildt@hotmail.com

Til elever og foresatte.

Oslo 120905

Jeg er nå i gang med siste året i mitt masterstudium i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Fram til juni neste år skal jeg arbeide med masteroppgaven. Jeg ønsker å fokusere på hvordan elever som har gått på Sollerudstranda skole best mulig kan fullføre og bestå et utdanningsløp i videregående skole og bedrift.

Jeg har jobbet på Sollerudstranda skole i 20 år og vet at det er mange av elevene våre som sliter med å trives i, og å fullføre videregående skole. Dette er motivasjonen min for oppgaven. Jeg har vært 10 uker i praksis i henholdsvis PP-tjenesten og hos rådgivere i videregående skoler i forbindelse med masterstudiet og har fått bekreftet våre elevers behov for oppfølging fra grunnskole og over til videregående.

Jeg ønsker å gjøre et masterarbeid som ikke havner i skuffene på Universitetet, men som kan bli et verktøy som kan brukes for å øke våre elevers trivsel og muligheter i videregående skole. Jeg håper også at observasjon av og intervju med elever og lærere i videregående kan gi informasjon og noen viktige signaler tilbake til grunnskolen. Hvordan kan elevene forberedes i denne overgangen på best mulig måte?

På grunn av oppgavens omfang må jeg gjøre et utvalg når det gjelder skole og antall elever. videregående rekrutterer mange elever fra Sollerudstranda, jeg kjenner skolen noe gjennom min praksisperiode i fjor, kjenner rådgiverne og PP-tjenesten, derfor ønsker jeg å ha elever på videregående som informanter. Dette brevet vil bli sendt til samtlige elever som gikk ut av 10 klasse på Sollerudstranda våren 2005 og som begynte på ulike grunnkurs på videregående. Det vil også bli sendt elever som gikk ut fra Sollerudstranda våren 2004 og som nå går i ulike VK1 (andre året) på

Jeg tilbringer en god del tid på skolen og vil være tilgjengelig for elevene som en veileder i skolespørsmål, utenom rådgivningstjenestene som er etablert der.

Elevene er over 16 år, men skolen ønsker at jeg ber om samtykke fra foresatte til observasjon og intervju. Observasjonen vil være deltakende. Det vil si at jeg vil være aktivt med i undervisningen i samarbeid med lærer/elev. Eleven kan selv bestemme når han/hun ønsker jeg skal være til stede.

Intervjuene vil være kvalitative og ha form av samtaler. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd. Dette er for å få korrekte sitater, hvis det er viktige ting elevene ønsker jeg skal formidle videre. Elevene vil da få tilbud om kopi av intervjuet – enten skriftlig eller som opptak. Elevene vil hele tiden ha fullt innsyn i det jeg skriver og vil kunne endre innhold dersom de mener noe er feil. De kan selv velge hvilke spørsmål/temaer de vil gå videre på og de kan trekke seg fra prosjektet når som helst. All informasjon jeg bruker i en skriftlig rapport vil bli anonymisert, slik at ingen opplysninger kan føres tilbake til den enkelte informant. Jeg har også taushetsplikt mht hva elevene måtte fortelle meg. Informasjonen de gir, vil ikke få videre konsekvenser for dem privat eller på skolen. All informasjon fra elevene vil oppbevares kodifisert under arbeidet og vil bli slettet ved prosjektavslutning juni 2006.

Personvernet ivaretaes først og fremst av meg, men også ved at jeg har meldt prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Skolens ledelse stiller seg positiv til at elevene er informanter i dette prosjektet under forutsetning at det innhentes tillatelse fra foresatte. Min kontaktperson påer rådgiver Samtykkeerklæringen kan leveres/sendes direkte til meg eller til rådgiver.

Veileder på Institutt for spesialpedagogikk, ved Universitetet i Oslo er professor Edvard Befring.

Vennlig hilsen

Torild Tveitereid

Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet og gir herved samtykke til at stiller som informant og intervjues av Torild Tveitereid i forbindelse med masteroppgaven om elevenes overgang fra alternativ grunnskole til videregående.

.....
Foresattes navn, dato

Jeg har lest brevet og samtykker herved i å delta som informant, i forbindelse med Torild Tveitereid's masteroppgave. Jeg er klar over at jeg har rett til å trekke meg fra dette når som helst og at jeg selv bestemmer hvilke spørsmål/tema jeg skal svare på/gi opplysninger om.

.....
Elevens navn, dato



Edvard Befring
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 12.01.2006

Vår ref: 13824/SM

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2005. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 11.01.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 13824 | <i>Hvordan mestrer elever fra alternative grunnskoler overgangen til videregående skole</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Edvard Befring</i> |
| Student | <i>Torild Tveitereid</i> |

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

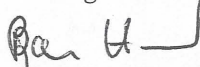
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

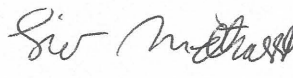
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2006 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torild Tveitereid, Portørveien 21, 3688 Stabbestad



Ombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med rektor ved aktuelle skole.

Ombudet finner informasjonsskrivet av 11.01.2006 tilfredsstillende.

Som avtalt med prosjektleder på telefon 11.01.2006 ettersendes intervjuguide når denne foreligger.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, navneliste og opptak slettes.

Prosjektslutt er satt til 01.06.2006.