

Blikk på den enkelte – realitet eller retorikk?

Om årsaker til bortvalg av videregående opplæring basert på seks elevers historie

Rita Ekman



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

3. desember 2007

Sammendrag

Elevers bortvalg av videregående opplæring har hatt stor oppmerksomhet siden Reform 94 ble innført. Bortvalget er i hovedsak et yrkesfaglig problem. Gjennom kvantitativ forskning er årsaker til bortvalget kartlagt gjeldende for hele populasjonen. Denne forskningen kan likevel ikke fange opp årsakssammenhenger, erfaringer og opplevelse som den enkelte ungdom kan formidle. I denne oppgaven har jeg ønsket å gi bortvalget stemme og ansikt ved å gå tett inn på seks ungdommer og la disse fortelle fra sin opplevde virkelighet. Slik ønsker jeg å la elevperspektivet få fortrinn.

Problemstilling for oppgaven er da:

Hvorfor avbryter elever sin videregående skolegang?

Belyst gjennom seks elevers historie og egne skoleerfaringer.

Jeg redegjør for sentrale forskningsresultater og teori ut fra tre perspektiver/områder: samfunnsperspektivet, skolearenaen og individperspektivet. Hovedvekten ligger på skole - og individnivå.

Jeg har for denne studien valgt en kvalitativ intervjuundersøkelse og har benyttet et semistrukturert forskningsintervju. Informantene, 3 gutter og 3 jenter, er alle over 16 år. De har vært elever ved 3 ulike studieretninger ved den samme videregående skole. Datamaterialet er analysert med henblikk på følgende fem kategorier: 1) forberedelse til videregående skole, 2) fagvansker og tilpasset opplæring, 3) relasjon elev - elev, 4) relasjon lærer - elev og 5) fravær. Materialet er videre blitt analysert i forhold til begrepet skolelivskvalitet som subjektiv dimensjon.

Jeg har i undersøkelsen tatt utgangspunkt i informantenes tid i grunnskolen med vekt på fagvansker og fraværsmønster. Videre har jeg gått inn på deres valg av utdanning og på hvilket grunnlag valget ble tatt. Deretter har jeg fokusert på deres skoleliv i videregående skole. Slik har jeg forsøkt å belyse deres årsaker til bortvalget ved å se på sammenhenger.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at kollektivt basert informasjon om tilbud i videregående skole i liten grad synes å nå enkelte elever. Det er behov for mer individrettede tiltak og individuell bevisstgjøring og rådgivning.

Elever som ikke har et dokumentert behov for tilrettelegging, kan lett havne i en blindsoner der deres behov for tilrettelegging ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i videregående skole. Tilpasset opplæring synes ikke å fungere etter intensjonen.

Årsakene til bortvalg synes for flere å være sammensatte, men det pekes på én utløsende årsak. For de fleste av informantene må årsakene til deres bortvalg, både medvirkende og utløsende, ses i sammenheng med forhold knyttet til læringsarenaen.

Organisatorisk differensiering med permanente segregerte klasser oppleves både segregerende og devaluerende. I en jentedominert studieretning har elevmiljøet blitt opplevd så destruktivt, at det har ført til bortvalg for en av informantene.

Analyse av materialet viser at for flere av informantene har negative lærer – elev – forhold vært utløsende årsak til bortvalget. Informantene tillegger denne relasjonen stor betydning, og den synes å være nær forbundet med deres opplevelse av skolelivskvalitet. Læreres profesjonalitet med vekt på deres væremåte overfor elever fremheves av flere av informantene som avgjørende.

Basert på informantenes beretninger fremstår intensjonen om *blikk på den enkelte* mer som retorikk enn realitet. Det henspeiler på deres opplevde skoleliv i videregående opplæring, deres fravær, og ikke minst når det gjelder den enkeltes bortvalg.

Den gode samtalen, dialogen mellom lærer og elev, for å bygge og vedlikeholde relasjonen synes å være det viktigste verktøyet, bygget på dette materialet. Det tenkes her på en startsamtale for å gi den enkelte opplevelse av å bli sett og tatt godt imot. Men det tenkes også på kontinuitet og kvalitet i samtalene gjennom skoleåret for å skape en god relasjon mellom lærer og elev. Dette gir en unik anledning til å ivareta elevperspektivet, fange opp tidlige signaler, iverksette tiltak og forebygge bortvalg.

Forord

Denne oppgaven har vært viktig for meg å skrive. Jeg har lenge ønsket å samtale med elever som av ulike grunner forlater videregående opplæring, lytte til det de kunne fortelle og slik få del i deres opplevelse av virkeligheten.

Det har vært en lang reise, rik på arbeid og refleksjon, men også på kunnskap og innsikt. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en annen dybde og forståelse i forhold til rådgivingsarbeidet. Det vil kan hende gjøre meg mer lyttende og sensitiv overfor unge mennesker jeg er satt til å hjelpe når de skal stake ut sin vei mot utdanning og yrke.

Først og fremst retter jeg en varm takk til mine seks informanter som gjennom sine fortellinger har gitt meg mulighet til å skrive denne oppgaven. Jeg har dyp respekt for det mot, den oppriktighet og åpenhet de har vist når de har satt ord på vanskelige skoleopplevelser som har satt spor. Gjennom det de har fortalt, har de vist meg en tillit som jeg har følt meg forpliktet til å forvalte respektfullt og på en måte som yter dem rettferdighet.

Dernest vil jeg takke min beste venn, Kjell, for all støtte, oppmuntring - og ikke minst tålmodighet. Spesielt vil jeg få takke for de mange samtaler, drøftinger og verdifulle bidrag underveis.

Til slutt vil jeg takke min kunnskapsrike, klartenkte og kloke veileder, Hilde Larsen Damsgaard, for alt hun har bidratt med under reisen, både som veileder og som person. En bedre veileder kunne jeg ikke få.

Larvik i desember 2007

Rita Ekman

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD.....	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE	8
1.2 PROSJEKTETS AKTUALITET OG PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	9
1.3 AVGRENSNING OG OPPGAVENS STRUKTUR	10
1.4 BEGREPSDRØFTING	12
2. INTENSJON OG VIRKELIGHET.....	13
2.1 RETTIGHET OG NØDVENDIGHET.....	13
2.2 FORBEREDELSE TIL VIDEREGÅENDE SKOLE	14
2.3 “BORTVALG OG KOMPETANSE” – FORHOLD SOM PÅVIRKER BORTVALGET.....	16
2.3.1 Sosial bakgrunn	18
2.3.2 Faglige prestasjoner og fravær i grunnskolen.....	18
2.3.3 Prestasjoner og utdanningsambisjoner.....	19
2.3.4 Egeninnsats og tilpasning til videregående skoles normer og verdier.....	19
2.3.5 Feilvalg og forventningsbrist.....	20
3. SKOLEARENAEN.....	21
3.1 LÆRINGSMILJØ - BEGREPSDRØFTING	21
3.2 TILPASSET OPPLÆRING OG DIFFERENSIERING.....	22
3.3 DEN PROFESJONELLE LÆRER	24
3.3.1 Personlig kompetanse – lærerens væremåte	25

3.4	FAGVANSKER	28
3.4.1	<i>Lesevansker</i>	29
3.4.2	<i>Matematikkvansker</i>	31
3.5	FRAVÆR	33
4.	SKOLELIVSKVALITET	35
4.1	TIDSDIMENSJONEN	35
4.2	KONTROLL OVER EGEN SKOLEGANG	37
4.3	RELASJON TIL ANDRE	38
4.3.1	<i>Elev – elev - relasjonen</i>	38
4.3.2	<i>Lærer – elev - relasjonen</i>	40
4.4	ARBEIDSDIMENSJONEN	41
4.5	RESULTATER FRA DEN KVALITATIVE DEL AV “BORTVALG OG KOMPETANSE” MED HENBLIKK PÅ SKOLELIVSKVALITET	42
5.	METODE	45
5.1	HERMENEUTISK FORANKRING	45
5.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	46
5.2.1	<i>Intervjuguiden</i>	46
5.2.2	<i>Utvalg av informanter</i>	48
5.2.3	<i>Datainnsamlingen</i>	49
5.3	UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET	51
5.4	ETISKE HENSYN OG REFLEKSJONER	53
5.5	ANALYSE OG BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	54
6.	PRESENTASJON OG DRØFTING	56
6.1	FORBEREDELSE TIL VIDEREGÅENDE SKOLE	56

6.1.1	<i>Informasjon</i>	56
6.1.2	<i>Individuell veiledning</i>	58
6.1.3	<i>Valg – men på hvilket grunnlag</i>	59
6.2	FAGVANSKER OG TILPASSET OPPLÆRING.....	60
6.2.1	<i>Lesevansker</i>	61
6.2.2	<i>Matematikkvansker</i>	63
6.2.3	<i>Tilrettelagt opplæring I videregående skole</i>	66
6.3	RELASJONEN ELEV - ELEV.....	69
6.4	RELASJONEN LÆRER - ELEV.....	72
6.5	FRAVÆR SOM INNLEDNING TIL BORTVALG.....	79
7.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	82
	KILDELISTE	84
	VEDLEGG	87

1. Innledning

Ved innføring av Reform 94 fikk alle som avslutter grunnskolen en lovfestet rett til å gjennomføre et videregående opplæringsløp. Reformen innebar også organisering av en ny tilbudsstruktur og medførte endringer knyttet til innholdet. Den skulle sikte mot brede basiskunnskaper. Kompetansebegrepet var sentralt. Uavhengig av hvordan elevene valgte, skulle de ha mulighet til å oppnå full studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Innføring av reformen synliggjorde i årene som fulgte et problem. Et foruroligende høyt antall elever, primært i yrkesfaglige studieretninger, forlot videregående skolegang uten å ha oppnådd formell kompetanse. Bortvalgsandelen varierte fra 22.5% til 45% avhengig av studieretning (Markussen m.fl. 2006). Hva ligger til grunn for at ungdom forlater videregående opplæring og dermed reduserer sine muligheter til å oppnå kompetanse og til å møte et arbeidsliv som etterspør kvalifikasjon?

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å fokusere på årsaker til yrkesfaglige elevers bortvalg av videregående opplæring ved å gå tett inn på 6 ungdommer og la deres historier belyse problemet. Min interesse for dette er knyttet til mitt praksisfelt som rådgiver i ungdomsskolen. Å bevisstgjøre ungdom på sitt potensial av evner, interesser og ferdigheter for å kunne treffe rett beslutning i valg av utdanningsvei, er en sentral oppgave for rådgiver. Jeg ser det derfor som avgjørende å ha inngående kjennskap til det som ligger til grunn for bortvalgssproblematikken. En slik innsikt vil være verdifull som grunnlag for bedre å kunne tilrettelegge for informasjon og rådgivning. Den vil videre kunne gi viktig kunnskap for bedre samhandling med den videregående skole. Et innenfraperspektiv der ungdommer slipper til og forteller om årsaker til eget bortvalg, kan dessuten gi verdifull kunnskap for å kunne forstå bortvalget bedre og derigjennom bidra til at flere elever fanges opp og blir ivarettatt.

1.2 Prosjektets aktualitet og presentasjon av problemstilling

Avbruddsproblematikken har hatt stor fokus i media, den har bekymret så vel politikere som skoleeiere. At elever bryter av sin skolegang og med det reduserer sin mulighet for kompetanse for yrkeslivet, har store omkostninger for samfunnet og ikke minst for den enkelte ungdom. På grunnlag av forskning har en søkt å kartlegge årsaker for dernest å kunne iverksette tiltak for å demme opp for denne utviklingen.

7 fylkeskommuner i Østlandsområdet gav et forskningsoppdrag til NIFU STEP (Norsk institutt for forskning og utdanning) der en ønsket kartlegging av valg og bortvalg av videregående opplæring, analyse av årsaker til dette og kartlegging av kompetanseoppnåelse. Prosjektet "Bortvalg og kompetanse" har et longitudinelt design og har fulgt 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen våren 2002 gjennom videregående opplæring. Prosjektet avsluttes i 2007. Det foreligger pr. i dag 4 delrapporter: "Valg og bortvalg" (2003), "Bortvalg og prestasjoner" (2004), "Stayere, sluttere og returnerte" (2005) og "Forskjell på folk – hva gjør skolen" (2006).

På grunnlag av denne og annen forskning har det blitt iverksatt en rekke tiltak både fylkeskommunalt og lokalt på den enkelte videregående skole. En evaluering av ulike tiltak mot frafall er gjennomført av SINTEF Teknologi og samfunn i samarbeid med NTNU Voksne i livslang læring (ViLL) med sluttrapport som foreligger (2007).

Gjennom denne kvantitative forskningen er årsakene til bortvalg kartlagt. Her er hensynet til representativitet ivaretatt, og det er trukket konklusjoner gjeldende for hele populasjonen. Den kvantitative undersøkelsen vil likevel ikke kunne fange opp årsakssammenhenger, erfaringer og opplevelser knyttet til bortvalget som den enkelte ungdom kan formidle. Formålet med min studie er å gi bortvalget stemme og ansikt ved å la ungdommer selv fortelle fra sin opplevde virkelighet. Min problemstilling er derfor:

Hvorfor avbryter elever sin videregående skolegang?

Belyst gjennom seks elevers historie og egne skoleerfaringer.

1.3 Avgrensning og oppgavens struktur

Prosjektet "Bortvalg og kompetanse" har konkludert med at årsakene til bortvalg kan være sammensatte, og at flere årsaker på samfunnsnivå, på skolenivå og på individnivå er samvirkende. I min oppgave, der jeg har fokus på den enkeltes historie, vil jeg rette søkelyset mot mulige årsaker på skole- og individnivå. Fordi forskningsresultatene klart peker på faresignaler mens elevene ennå går i grunnskolen, er det naturlig og av interesse å ta utgangspunkt i deres utdanningsatferd i grunnskolens ungdomstrinn.

De ulike perspektivene vil bli belyst med relevant teori. For å forstå det som skjer på mikronivå, er det nødvendig å se det i sammenheng med makronivå. Teori og forskningsresultater som gjelder samfunnsnivå vil presenteres først. Siden problemstillingen fokuserer på elevers opplevde virkelighet, vil teori som omhandler skole- og individnivå vektlegges mest.

Det er godt dokumentert gjennom forskning at ungdommers sosiale bakgrunn har betydning for utdanningsforløpet (Boudon 1974, Hernes 1974, Hernes & Knudsen 1976, Bourdieu 1977, Aamot 1982, Hansen 1986, Grøgaard 1993, Markussen 2000, Støren 2000, Arnesen 2003, Markussen m.fl.2006). Forhold som familie- og bosituasjon, foreldres utdanningsnivå og deres tilknytning til arbeidsmarkedet berøres ikke i min undersøkelse. Når det likevel i datamaterialet fremkommer opplysninger om familie- og boforhold, henger det sammen med at det springer ut av informantenes egne beretninger. For å svare på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode - intervju - der jeg ønsker å fokusere på ungdommenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner i forhold til eget bortvalg. Det sentrale her er de subjektive og erfarte årsakssammenhenger som førte fram til bortvalget slik den enkelte formidler det. Jeg har valgt å fokusere på én videregående skole, her kalt undersøkelsesskolen, fordi den

er mottaksskole for de fleste elever i distriktet når de forlater grunnskolen. Denne undersøkelsen har ikke som formål å gi et representativt bilde av årsaker til bortvalg ved undersøkelsesskolen. Med formidling av 6 elevers historie kan jeg håpe å bidra til innsikt i og forståelse for bortvalgelevers opplevde virkelighet.

Det sentrale her har vært å la informantene få presentere seg selv, sine oppfatninger og sine synspunkter. Det de formidler gjennom sine historier er også subjektivt i den forstand at det nok kan være andre oppfatninger av eller andre årsaksforklaringer til den enkeltes bortvalg. Dersom lærere, rådgivere eller skolens ledelse hadde fått uttale seg, ville trolig flere uttalelser blitt moderert eller tilbakevist.

Det kan også hende at ungdommene i sin selvpresentasjon har vært selektive med hensyn til hva de har fortalt og bevisst eller ubevisst har tilbakeholdt informasjon. Det interessante har uansett vært ungdommenes historier inn i, gjennom og ut av videregående opplæring.

Jeg har i valg av informanter konsentrert meg om elever som har vært berørt av Reform 94. De begreper jeg i denne oppgaven anvender som gjelder tilbudsstrukturen, vil være begreper knyttet til denne reformen. Jeg bruker derfor ikke nye betegnelser knyttet til Kunnskapsløftet.

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for bakgrunn for utvidelse av grunnopplæringen. Der vil jeg også ta for meg elevers rett og behov for forberedelse for valg av opplæring. Dernest vil jeg presentere forhold som påvirker ungdoms bortvalg av videregående opplæring slik de er dokumentert gjennom "Bortvalg og kompetanse". I kapittel 3 vil jeg ta for meg relevant teori knyttet til læringsarenaen. To dimensjoner er sentrale i forhold til oppgavens problemstilling: tilpasning og differensiering og lærerens profesjonalitet. I kapittel 4 redegjør jeg for begrepet skolelivskvalitet fordi det er sentralt i forhold til elevperspektivet. Her vil jeg også presentere resultatene fra den kvalitative undersøkelsen i "Bortvalg og kompetanse". I kapittel 5 vil jeg presentere og grunngi valg av metode og gi en redegjørelse for datainnsamlingen. Dette kapittelet avsluttes med et avsnitt om reliabilitet og validitet. I kapittel 6 presenteres

resultatene fra undersøkelsen der jeg drøfter og fortolker disse i lys av teori. Deretter vil jeg i kapittel 7 komme med avsluttende refleksjon.

1.4 Begrepsdrøfting

Siden forskningsprosjektet "Bortvalg og kompetanse" utgjør viktig bakgrunnsstoff for min studie, er det naturlig å bruke de begreper en møter i disse forskningsrapportene i denne oppgaven.

Markussen anvender bevisst begrepet bortvalg og ikke de mer anvendte ord frafall eller dropout. "Slik vi ser det, signaliserer ordene dropout og frafall at det å slutte i skolen er noe viljeløst, man faller bare utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Ordet bortvalg signaliserer derimot at eleven foretar et valg" (Markussen 2003). Jeg velger derfor å bruke begrepet *bortvalg* og legger med det den samme forståelse til grunn for ordet.

Bortvalgselevne kan inndeles i ulike grupper avhengig av deres videre utdanningsatferd. Mange slutter men ombestemmer seg og starter på nytt kurs. Disse benevnes som *returnerte*. Noen av de som begynner på ny, slutter for andre gang. Disse benevnes som *vinglere*. Den gruppe elever som velger bort videregående opplæring og forblir utenfor – inkludert vingerne - benevnes som *sluttere*.

Når det gjelder betegnelser som angår tilbudsstrukturen, brukes i denne oppgaven begrepene *studieretning*, *grunnkurs (GK)* og *videregående kurs (VK1 og VK2)*.

2. Intensjon og virkelighet

I dette kapittelet vil jeg først belyse den utvidede skoleretten med bakgrunn i samfunnsendringer. Jeg vil videre redegjøre for den lovfestede rett elever har til rådgivning ved valg av utdanning og yrke. Deretter vil jeg redegjøre for ulike forhold som påvirker bortvalget. Her bygger jeg i det vesentlige på de ulike delrapportene fra ”Bortvalg og kompetanse”.

2.1 Rettighet og nødvendighet

Reform 94 sikret alle elever rett til videregående opplæring. Satsing på utdanning og en politisk målsetting om lik rett for alle har vært viktig både for oppbygging av vårt velferdssamfunn og for å sikre demokratiske verdier. Den norske enhetsskolen er tuftet på tanken om lik adgang og like muligheter for alle. ”Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Det er et politisk mål å redusere klasseskiller, redusere økonomisk skjevfordeling, bekjempe fattigdom og annen marginalisering” (St.meld.nr.16: 2006-2007:7). Her vektlegges betydningen av utdanning som en viktig kilde til sosial mobilitet og en erkjennelse av at det er i et samfunn kjennetegnet av fellesskap og likeverd det enkelte individ gis muligheter til å realisere sine livsprosjekter (ibid.) Her pekes det på både vitale samfunnsmessige interesser og enkeltmenneskets interesser.

Fra 70-årene og fram til i dag har stadig færre arbeid som hovedsyssel når de går ut av grunnskolen. I 1975 var 31% i lønnet arbeid, i 1990 var tallet sunket til 8%. Det betyr ikke nødvendigvis at ungdom ikke ønsker en slik løsning, men har sammenheng med at arbeidsmarkedet for denne gruppen har forvitret. Grøgaard omtaler dette som ”alternativet som forsvant”. Samtidig har det pågått en omfattende utbygging av videregående opplæring (Markussen m.fl. 2006). Denne utviklingen som har foregått parallelt, har gjort det til en nødvendighet for ungdom å fortsette inn i videregående skole for å kvalifisere seg for en yrkeskarrière. Rettighet må forstås som et gode som

gjennom lovverket skal sikres den enkelte, men hvis rettigheten fremstår som det eneste alternativet, kan det være mer korrekt å omtale den som en rett av nødvendighet. Når skole og opplæring fremstår som den eneste mulighet, er valget den enkelte står overfor, i realiteten ikke *om* en skal begynne i videregående opplæring, men *hvilken retning* en skal velge. Markussen m.fl. (2006) refererer til Trow når det gjelder konsekvenser av etterkrigstidens utdanningseksplansjon. Trow peker på at når et økende antall unge tar utdanning, endres utdanningens rolle. Det som i utgangspunktet var ansett som et privilegium, endres til en rettighet, for i neste omgang å fremstå som en nødvendighet. Med utdanning som et universelt gode, blir sjansene til å gjøre karriere i arbeidslivet gjennom praksis redusert. Utdanning blir for ungdom slik den eneste mulige vei inn i arbeidsmarkedet (ibid.).

Heggen m.fl.(2005) peker på inflasjon som en annen konsekvens av utdannings-eksplansjonen. Når utdanning blir stadig mindre verdt, må en ha stadig høyere utdanning, ikke nødvendigvis for å utføre arbeidet, men for å bli tilsatt. En slik devaluering vil ramme sterkest de som har liten eller ingen utdanning. Disse vil dermed fortrennes fra jobber som i utgangspunktet var tilgjengelige for dem. Det paradoksale blir da at jo mindre utdanningen blir verdt, jo mer påkrevet blir det å skaffe seg den (ibid.).

2.2 Forberedelse til videregående skole

Forskrift til Opplæringslova §22-2 fastslår at ”Den enkelte eleven har rett til å få rådgiving om utdanning og yrkesval. Ved overgangen til vidaregåande opplæring skal det leggast særleg vekt på rådgiving om kvad ei ulike studieretningane fører fram til (...). Tilsvarende sier Opplæringslovas §9-2 at elevene i vidaregåande skole ”har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål”. Elevene skal før overgang til vidaregåande skole gis bred og objektiv informasjon om de ulike studieretninger og om mulighetene innenfor det enkelte utdanningsløpet. Her vil det være behov for innslag av både teori og praksisrelaterte

tiltak. I dette arbeidet samhandler tradisjonelt grunnskole og videregående skole der rådgivere planlegger, tilrettelegger og koordinerer arbeidet.

Videre skal skolen gi individuell veiledning og hjelp til selvrefleksjon der bevisstgjøring av den enkelte elevs evner, anlegg og interesser står sentralt. Et viktig moment i veiledningen er å hjelpe eleven til å vurdere sitt potensial, sine ønsker og planer opp mot foreliggende muligheter i et realistisk perspektiv. Skolen skal dessuten lære elever å velge og vurdere konsekvenser av valg. Kvaliteten på den rådgivning som gis, synes å variere. Elevene har gitt uttrykk for at det gis mye informasjon om yrker og utdanninger, men personlig veiledning og refleksjon synes å mangle (NOU 2003: 217). Dette fremheves også i St. meld. nr. 30 (2006-2007).

Forskningsresultatene fra "Bortvalg og kompetanse" understreker behovet for en styrking og profesjonalisering av rådgivningstjenesten for å forebygge elevers feilvalg og forventningsbrist. Med profesjonalisering menes her ikke utelukkende god og inngående kjennskap til utdanningsveier og arbeidsliv, men i like høy grad at den som er ansvarlig for utdanningsveiledningen, innehar den rådgivningskompetanse og ferdigheter i utøvelsen som fremheves både i "Den kompetente vejleder" (Egan 2002) og av Lassen (2002).

I forbindelse med rådgivningen av den enkelte elev er det viktig å ha et utviklingspsykologisk perspektiv. Utviklingen går fra fantasivalg fram til 11 år, via prøvevalg fra ca. 11-17 år og fram til realistiske valg fra ca. 18 år. Ofte regner en med at yrkesvalget ikke er stabilisert før en er 20-25 år. Konklusjonen blir da at yrkesvalget er en prosess. Det innebærer at yrkes- og utdanningsveiledningen i skolen må være prosessorientert og arbeides med gjennom hele ungdomsskoleperioden. Slik er tanken med det nye faget Programfag til valg som er innført med Kunnskapsløftet.

I SINTEF's rapport "*Intet menneske er en øy*" (2007) pekes det på at det 13-årige skoleløpet ikke er sammenhengende, men mer å betrakte som en stafett med ulike overganger som kan være forbundet med vansker. Her brukes en metafor fra jernbanespråket: I eldre tider hadde jernbanen i ulike land ulik sporvidde, og det var derfor ikke uproblematisk å ta tog fra ett land inn i et annet. Skolestart og overgangen

mellom ulike skoleslag må ha fokus, ikke bare må det tilrettelegges mellom grunnskole og videregående skole, men også ved overgang fra grunnkurs til videregående kurs og fra skole til lærebedrift (ibid.). Når det gjelder de mest bortvalgsutsatte ungdomsgruppene, pekes det i denne rapporten på at behovet for skreddersydde, individorienterte tiltak basert på den enkeltes interesser og behov, vil være viktigere enn mer kollektive tiltak (ibid.).

Ungdom som av ulike årsaker tas inn som fortrinns elever i videregående skole, er spesielt utsatt med hensyn til bortvalg. For disse elevene blir det erfaringsmessig gjort en omfattende forberedelse i forbindelse med overgangen, og fyldig dokumentasjon følger eleven over i videregående. Tangen (2003) hevder på bakgrunn av egen forskning at informasjonsflyten ikke fungerer tilfredsstillende til mottakende skole og lærere for iverksetting av tiltak. Når det gjelder andre utsatte grupper, elever som ikke omfattes av fortrinnsretten, men som befinner seg i en form for blindsoner, kan overføring av informasjon være mer tilfeldig. Med elever i blindsoner menes her elever som ungdomsskolen med sikkerhet kan identifisere som risikoutsatte med henblikk på bortvalg. De har åpenbare behov for tilretteleggingstiltak, men behandles som ordinære søkere.

2.3 “Bortvalg og kompetanse” – forhold som påvirker bortvalget

Det dokumenteres gjennom hele prosjektet ”Bortvalg og kompetanse” at bortvalg er et yrkesfagfenomen i langt større grad enn et fenomen på studieforberedende retninger. Markussen m.fl. (2006) viser at en rekke forhold påvirker bortvalg av videregående opplæring. Variablene er gruppert i bakgrunnsvariable, skolevariable og forhold utenfor skolen. Det følgende er omtalt i den siste delrapporten (2006) der en ser på bortvalget etter tre og et halvt år (01.01.2006).

Der har vært av vesentlig betydning for prosjektet å forstå og forklare ungdommers utdanningsatferd ut fra ulike teoretiske perspektiver. Funnene gir støtte til teorien om

begrenset rasjonalitet. Denne teorien går ut fra at den enkelte i sine valg søker et tilfredsstillende og ikke et maksimalt nivå (Simon 1954, Elster 1979 i Markussen m.fl. 2006). Ungdom som skal velge utdanningsvei, kan ikke forventes å ha total oversikt over alt som kunne gi et perfekt rasjonelt valg. Virkeligheten innebærer flere begrensninger. De handler derfor ut fra en begrenset rasjonalitet.

Når bortvalget er sosialt skjevt, må det forstås ut fra strukturbaserte forklaringsmodeller. Markussen finner støtte både i verdiforklaringen og kulturforklaringen for å forklare bortvalget. Her bygges det teoretiske på Boudon 1997, Hansen 1986, Aamodt 1994 og Grøgaard 1997b (Markussen 2006).

I følge verdiforklaringen tillegges ikke utdanning samme verdi og betydning for ulike sosiale klasser. Verdiforskjellene kommer til uttrykk ved at elever har ulik motivasjon, innsats og prestasjoner. Forskjeller i ungdommers utdanningsatferd blir da en konsekvens, et resultat av verdiforskjeller (ibid.).

Kulturforklaringen vektlegger likhet eller forskjell i verdigrunnlaget til hjem og skole. Ut fra dette perspektivet pekes det på at skolen og grupper av elever ikke snakker samme språk. Disse elevene mangler i kraft av sosial arv og oppvekstmiljø den kulturelle kompetansen som skolen forutsetter og verdsetter. Skolen representerer og formidler middelklassens kultur. Det betyr at barn fra lavere sosiale lag vil være fremmede og ikke gjenkjennende overfor det språk og de verdier som skolen formidler. Deres hjemmemiljø formidler andre verdier og normer. Hernes peker på at ungdom fra lavere sosiale lag allerede ved skolestart er dårligere utrustet til å kunne lykkes i det norske skolesystemet. Det dårlige utgangspunktet forsterkes gjennom skolegangen og fører til både reproduksjon av sosial utlikhet og kan forklare mistilpassing i skolesituasjonen (Hernes 1974). Bourdieu hevder at elever med liten kulturell kapital kan føle seg fremmedgjort. Elevenes kulturelle kapital er avgjørende for suksess i utdanningssystemet, og slik reproduseres de sosiale relasjonene i samfunnet (Markussen m.fl. 2006). Grøgaard (1997c: 186) mener at det er sammenheng mellom elevers trivsel og motivasjon og det å beherske de kulturelle kodene, og at en del barn og unge vil måtte konkurrere på bortebane. Deres kulturelle

bakgrunn er ikke nødvendigvis mindreverdige, men annerledes og forskjellig fra den som formidles i møte med skolen.

Funnene i "Bortvalg og kompetanse" gir imidlertid liten støtte til modernitetsteorier som hevder at den enkelte designer sitt eget liv gjennom de valg en tar, at biografien er mindre styrt av sosial bakgrunn, familiebakgrunn og kjønn slik det hevdes av blant andre Giddens og Beck (Krange 2004). Oppsummert betyr det at grunnskolen og videregående skole bidrar til reproduksjon av ulikhet (Hernes 1974).

2.3.1 Sosial bakgrunn

En rekke forhold som til sammen utgjør sosial bakgrunn, har innvirkning. Foreldres utdanningsnivå og deres tilknytning til arbeidsmarkedet virker inn. Av betydning er også foreldres holdning og pådrivende funksjon i forhold til utdanning og den støtte og interesse de viser når det gjelder barnas skolegang. Dette er bekreftet av tidligere utdanningsforskning (Grøgaard 1997a i Markussen m.fl. 2006). Ungdommenes bosituasjon har effekt; det å bo sammen med bare en av foreldrene, ser ut til å øke risiko for bortvalg. Videre pekes det på betydning av innvandrerstatus.

Minoritetsungdom med ikke-vestlig bakgrunn har større risiko for bortvalg.

2.3.2 Faglige prestasjoner og fravær i grunnskolen

Gjennom alle rapporteringer fra prosjektet går det frem at det er sterk sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og senere sluttmønster. Tidligere prestasjoner har innvirkning på nye prestasjoner. Lave karakterer fra tidligere nivåer er det forholdet som sterkest predikerer bortvalg. Dette dokumenteres også av annen forskning (Roderick 1993, Altenbaugh m.fl. 1995, Battin-Pearson m.fl. 1995, Janosz m.fl. 1995 i Markussen m.fl. 2006). Analysene viser også at dersom elever har hatt ekstra hjelp og støtte i 10. klasse, øker sannsynligheten for å slutte. Markussen (2000) har tidligere vist at det er en sammenheng mellom svake skoleprestasjoner og det å ha mottatt spesialpedagogisk hjelp. Det er også vist at elever med behov for tilrettelegging i grunnskolen har vært overrepresentert i søkning til yrkesfaglige studieretninger

(ibid.). Elever som ble tatt inn på et tilrettelagt opplæringsløp, hadde lavere karakterer enn alle andre elever (Markussen 2003). Videre viser forskningen at fraværsmønster i 10. klasse har betydning for senere atferd i videregående. Høyt fravær i grunnskolen med vekt på avgangsåret fremheves som en tydelig risikofaktor med hensyn til bortvalg.

2.3.3 Prestasjoner og utdanningsambisjoner

Det er også sammenheng mellom svake prestasjoner og lave utdanningsambisjoner. Elevers aspirasjoner i forhold til utdanning påvirkes av sosial bakgrunn og skoleprestasjoner. Lave skolefaglige prestasjoner tenderer til å øke sannsynligheten for å velge bort skole og utdanning (Roderick 1993, Altenbaugh m.fl. 1995, Janosz m.fl. 1997 i Markussen m.fl. 2006). Elever med lave utdanningsambisjoner, som er ytre motivert gjennom ønske om raskt å komme ut i arbeidslivet og tjene penger, vil i høyere grad avbryte opplæringen. Elever med høye prestasjoner, høye utdanningsambisjoner og kjennetegnet av indre motivasjon, blir gjerne lenger i utdanning (Boudon 1974 i Markussen m.fl. 2006). I denne forskningen fremheves betydningen av å ha blitt tatt inn på førsteønsket, det prioriterte valget. Inntak på et lavere ønske kan øke risiko for senere bortvalg. Inntak på prioritert ønske kan være uttrykk for tidligere skoleprestasjoner i den forstand at inntaket til videregående opplæring er karakterbasert. Fylkeskommunene prioriterer imidlertid elevenes førstevalg slik at utdanningstilbudet dimensjoneres i forhold til antall søkere på ulike retninger.

2.3.4 Egeninnsats og tilpasning til videregående skoles normer og verdier

Elevens skolefaglige innsats har betydning. Jo mer tid og arbeid som nedlegges i skolearbeidet, jo større sannsynlighet er det for å bli i videregående skole. Analysene viser at elevens tilpasning til skolens verdier, normer og regler har betydning. Mangel på faglig og sosial tilpasning øker sannsynligheten for bortvalg. Når elever ikke

mestrer skolen som arena, kan reaksjonsmåtene være tilbaketrekking eller protest. Hvis investeringer sjelden gir utbytte i form av bra karakterer, sosial anerkjennelse og positiv selvfølelse, er det forståelig at man trekker seg ut av elevrollen.

Tilbaketrekking må her forstås som fravær. Et fraværsmønster som begynner i det små, blir stadig akselererende og ender med bortvalg. Resultatene fra Bortvalg og kompetanse er her forenlige med annen forskning der det ble vist at skulkere var overrepresentert i Oppfølgingstjenesten (Markussen m.fl. 2006).

For å få et bedre innblikk i forhold knyttet til læringsarenaen som kunne ha betydning for bortvalget, ble det gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse som en del av forskningsprosjektet. Her ble det fokusert på enkelte studieretninger med foruroligende høyt bortvalg. I alt ble 40 ungdommer fra 7 fylker intervjuet. Resultatene fra denne undersøkelsen er i denne oppgaven omtalt i kapittel 4.

2.3.5 Feilvalg og forventningsbrist

”Bortvalg og kompetanse” konkluderer med at feilvalg og forventningsbrist utgjør en viktig årsak til at elever velger bort videregående opplæring. Det pekes på at elever starter i videregående opplæring med forestillinger om utdanning og tilsiktet yrke som ikke er i samsvar med virkeligheten. Oppmerksomheten rettes mot behovet for en profesjonalisert rådgivnings- og veiledningstjeneste for å forebygge feilvalg i stort omfang. Det pekes på behov for enkel og grunnleggende informasjon om utdanning og yrker. Videre pekes det på behov for en bedre individuell veiledning som bygger på kjennskap til eleven og som er realistisk i forhold til gjennomføring. Samhandling mellom avgivende og mottakende skole må vektlegge ungdomsskolens ansvar for å informere om den enkelte elevs forutsetninger og behov. Her understrekes det at det er nødvendig å gi avkall på blanke-ark-prinsippet. ”Kunnskap om den enkelte elev som det er viktig at mottakende skole har, for å kunne utarbeide et tilpasset opplegg, må flyte fritt fra ungdomsskole til videregående skole. Det er vår vurdering at dette gjelder alle som er i faresonen for ikke å mestre de faglige kravene i videregående eller som er potensielle sluttere” (Markussen m.fl. 2006:27).

3. Skolearenaen

Her vil det først redegjøres for begrepet læringsmiljø. Med henblikk på problemstillingen for oppgaven, vil det bli redegjort for to sentrale dimensjoner i forhold til elevers skolehverdag: 1) tilpasset opplæring og differensiering 2) lærerens profesjonalitet.

3.1 Læringsmiljø - begrepsdrøfting

Den inkluderende skole med rom for alle og blick for den enkelte er å oppfatte som et ideal og en visjon. Men en slik skole kan også ses på som en overordnet målsetting for planer og konkret arbeid. Det er også en betegnelse på et ideelt skolemiljø (Skaalvik & Skaalvik 2007).

Begrepet læringsmiljø er ikke entydig og defineres derfor forskjellig. Fra svært vide definisjoner som omfatter totaliteten av alle faktorer som direkte eller indirekte har betydning til mer avgrensede og snevre definisjoner. Her vil det i tråd med oppgaveformuleringen legges vekt på sider ved læringsmiljøet som har betydning for hvordan eleven opplever og erfarer skolen. Dette har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, faglige prestasjoner og deres atferd. Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at det ivaretar viktige behov hos elevene (Skaalvik & Skaalvik 2007). Dette har nær sammenheng med det Skaalvik betegner som opplevelseskriterier. De siste vektlegger elevenes opplevelse av skolen – sosialt, kognitivt og emosjonelt. Her inngår innlæring av kunnskap og ferdigheter og opplevelse av trygghet og tilhørighet. I tillegg kommer det å være verdsatt som et handlende subjekt og være synliggjort i forhold til medelever og lærere. Andre peker på klimaet i skolen og relasjonen mellom lærer og elev som viktige variabler sammen med klasseledelse, klar struktur i opplæringen og relasjonen mellom elever (Stenhouse 1975, Rutter 1983, Goodlad 1984, Shulman 1986 i Skaalvik & Skaalvik 2007). Uavhengig av hvilken definisjon en fremholder, er det enighet om at

læringsmiljøet har nær sammenheng med en inkluderende skole. I det følgende vil jeg utdype faktorer i læringsmiljøet som er relevante i forhold til problemstillingen, uten at jeg med det underkjenner betydningen av andre.

3.2 Tilpasset opplæring og differensiering

Retten til videregående opplæring forutsetter at elevene skal få en tilpasset opplæring. Dette er lovfestet i Opplæringslova §1-2: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen eller lære kandidaten”. Når videregående skole skal ta imot og inkludere hele ungdomskullet og gi den enkelte elev en tilpasset opplæring, vil det ikke være tilstrekkelig å differensiere i fag, kurs og studieretninger. Dale og Wærness (2006) peker på at elevene har ulike forutsetninger for å nå målene i læreplanene. Dette stiller krav til at opplæringen er tilstrekkelig fleksibel mht tempo, organisering av gruppe- og klassestørrelser, metodikk og læremidler og ikke minst når det gjelder forholdet mellom teori og praksis. I møte med videregående skole vil elever vise stor variasjon når det gjelder kunnskaper og ferdigheter. De har sin tidligere skolehistorie farget med seirer eller nederlag og med det ulik lærelyst og motivasjon. De har ulike funksjonsevne, og de har ulike hjemmebakgrunn, foreldrestøtte og verdsett. ”Ønsker man at barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livssjanser, må de behandles ulikt” (Hernes 1974: 247). Markussen presiserer at ” videregående opplæring må ta inn over seg at det er forskjell på folk og ta det på alvor” (Markussen 2006: 23). En godt tilpasset videregående opplæring forutsetter at de krav og forventninger som stilles til den enkelte elev, er realistiske i forhold til elevens læreforutsetninger og evner (Dale & Wærness 2006). Samtidig er det lovfestet at kompetanseoppnåelse er en målsetting. Videregående opplæring skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå.

Differensiering legitimeres ut fra Opplæringslovens krav om å tilpasse opplæringen. Ogden (2005) sier at differensiering handler om å ta hensyn til den enkelte elevs

forutsetninger og behov i undervisning og i læringsaktiviteter. Skaalvik og Fossen definerer begrepet slik:

”Differensiering betyr da at den undervisningen som den enkelte elev eller grupper av elever får, er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får”(Skaalvik og Fossen 1995:47).

Det går et hovedskille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering (Ogden 2005). En organisatorisk differensiering innebærer at enkeltelever eller grupper av elever får hele eller deler av undervisningen utenfor klassens ramme over tid.

Intensjonen er å skape mer homogene undervisnings- og læringsenheter der elever fordeles etter evne- og prestasjonsnivå (ibid.) Pedagogisk differensiering derimot skjer innenfor klassens ramme som kvantitativ eller kvalitativ differensiering, eksempelvis i forhold til tempo, nivå og bredde. Forskning av Birkemo (2002) og Markussen (2000) viser at segregerende permanente tiltak ikke virker fremmende mht kompetanseoppnåelse. Svake elever synes å dra fordel av at de går i ordinære klasser. Grøgaard har pekt på at alle parter vil tjene på at noen få elever får forsterket tilpasset opplæring i klassen, blant annet fordi det vil gi større mangfold. Men andelen elever med særskilte behov i en klasse bør ikke være for stor (Markussen 2000).

Fra 1999 til 2003 ble prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående skole” gjennomført. Læringscenteret hadde ansvar for gjennomføringen, og samtlige fylkeskommuner og videregående skoler deltok. Prosjektet ble fulgt opp av forskning, og sluttrapporten foreligger skrevet av E. L. Dale og J. I. Wærness (2006). Gjennom dette prosjektet ønsket en utprøving av ulike arbeidsmåter som hadde til hensikt å gi den enkelte elev best mulig tilpasset opplæring. Forskerne kom frem til ulike kategorier for differensiering av opplæringsløpet der ansvarsbasert læring og elevmedvirkning var en dimensjon innenfor hver av kategoriene. Tiltakene som ble iverksatt har mye til felles med tiltak andre forskere fremholder for å utvikle en læringsorientert målstruktur i skolen (Ames, Urdan og Turner i Skaalvik & Skaalvik 2007).

I evalueringen av prosjektet kunne det konkluderes med at det er ikke én bestemt arbeidsmetode som utmerket seg. Men det ble påvist sammenheng mellom elevenes lærelyst, motivasjon og kjennskap til målet med opplæringen. Varierte arbeidsmetoder påvirket elevenes læringsaktivitet. To forhold ble ansett som viktige: lærerens kompetanse mht differensiering og elevenes aktive deltakelse. Dale og Wærness anbefaler tiltak som 1) å ha kunnskap om elevenes forutsetninger og evner, 2) å se læreplanmål i sammenheng med arbeidsplaner, 3) ulike nivåer i oppgaver og tempo, 4) gjennomtenkt organisering av arbeidsdagen, 5) bruk av varierte læringsarenaer og 6) bruk av varierte arbeidsmåter og – metoder (Ogden 2005).

Ogden peker på at mangfold blant elevene forutsetter mangfoldighet. Han fremhever at det kreves større kreativitet og fleksibilitet når det gjelder organisering og gjennomføring av opplæringen, og ”kompetente lærere synes å være det viktigste bindeleddet mellom gode idéer og effektiv praksis” (Ogden 2005:18).

Tilpasset opplæring foregår i en sosial kontekst, i et sosialt fellesskap. Dale og Wærness (2006) fremhever i denne forbindelse tre aspekter ved den tilpassede opplæringen. Det første betoner lærerens ansvar for å etablere et arbeidsfellesskap og bruke mangfoldet i klassen som en ressurs til beste for klassen og for den enkelte elev. Det andre peker på betydningen av at det er et arbeidsfellesskap med solidaritet mellom medelever. Det er nær sammenheng mellom solidarisk deltakelse og mangfoldet som en ressurs. Det tredje aspektet vektlegger betydningen av å ha blikk for den enkelte. Dette er en viktig forutsetning for elevens motivasjon for læringsprosessen

3.3 Den profesjonelle lærer

Både for de som opplever skolen som en faglig og sosial mestringsarena og for de som til tross for strev og anstrengelser opplever at mestring uteblir, er læreren betydningsfull. Alle har det til felles at de har behov for å bli synliggjort og verdsatt både for innsats og det de presterer, men også anerkjent og inkludert. Her vil jeg

utdype hva som kan forstås med den profesjonelle lærer og hvilke profesjonsferdigheter som kreves i utøvelsen av yrket.

Skau (2005) mener en samlet profesjonell kompetanse består av tre aspekter: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. I forhold til lærerkompetansen utgjør teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter det Damsgaard (2007) betegner som lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Personlig kompetanse er knyttet til lærerens væremåte (ibid.). Andre bruker begrepet relasjonskompetanse (Røkenes og Hanssen 2006). I begrepet inngår relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon. Hos en dyktig fagperson er de ulike komponentene flettet sammen til et hele. Ogden (2005) peker på at den kompetente lærer synes å mestre de ulike aspektene ved rollen og kan på en fleksibel måte skifte tyngdepunkt etter behovene i undervisningssituasjonen. Elever vektlegger både det faglige, det metodiske og det personlige ved beskrivelsen av den profesjonelle lærer (Damsgaard 2007).

I den videre fremstilling er fokus rettet mot personlig kompetanse fordi dette fremheves som mest sentralt hos informantene i min undersøkelse.

3.3.1 Personlig kompetanse – lærerens væremåte

Å inneha relasjonskompetanse innebærer at en kan forstå og samhandle med mennesker på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes og Hanssen 2006). For læreren innebærer det å ha bevissthet om at en står i en hjelpende relasjon til elever og skal ivareta deres interesser på en god måte. Det innebærer å kjenne seg selv, gi rom for elevens opplevelse og forståelse av hva som skjer i samspillet med elever. Læreren må kunne gå inn i en relasjon, tilrettelegge for god kommunikasjon og ha som overordnet mål at det som skjer er til beste for eleven. Det forutsetter at en møter eleven som et handlende subjekt. Det er en kompetanse knyttet til menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter som er personlig og som bygger på erfaringer og fortolkning og bearbeidelse av disse (Skau 2005). Denne personlige kompetansen er av stor betydning i profesjonsutøvelsen. Det tar tid å utvikle den, og den vil forfalle

om vi ikke videreutvikler den. Derfor har fagfolk som står i hjelpende relasjoner, for eksempel i læreryrket, et stadig vekstpotensial. Den personlige kompetansen utvikles i et sosialt samspill, men vi trenger tid alene til å reflektere og lære av det vi erfarer. Denne kompetansen er derfor ikke noe en kan lese seg til, men ved refleksjon kan en nyttiggjøre seg andres tanker gjennom lesing (ibid.). I Bergers undersøkelse gir elevene uttrykk for at det er lærerens væremåte som er avgjørende for både deres læring og atferd (Berger 2000).

Det følgende bygger på hva elever fremhever og verdsetter som kjennetegn på personlig kompetanse i en undersøkelse foretatt av Damsgaard og Eftedal (2006) blant 150 ungdomsskoleelever og elever i videregående skole. Videre refereres det til Bergers undersøkelse (Berger 2000). Dette er ingen uttømmende beskrivelse, men er snarere ment som fremheving av sentrale faktorer ved lærerens væremåte sett fra et elevperspektiv.

Grunnleggende i den personlige kompetansen er å vise en *genuin interesse* for elever, ha deres behov i fokus og handle til deres beste. Det betyr å bry seg om elevene og vise dem omsorg. Det innebærer å investere tid og energi i å etablere og vedlikeholde relasjoner. Læreren må fremstå slik i møte med sine elever at han signaliserer at han ønsker å bli kjent med dem og la dem bli kjent med seg.

Lærerens væremåte er også avgjørende for *etablering av tillit*. Gjensidig tillit preger et godt relasjonelt forhold. Tillit kan forstås som tiltro til et annet menneskes pålitelighet. Tillit er ikke noe en får i kraft av sin posisjon; det er slik Skjervheim påpeker noe en ikke kan kreve, men utelukkende gjøre seg fortjent til. Tillit er en skjør verdi som det tar tid å bygge opp, men som lett kan rives ned. Bruk av makt ved negativ omtale, latterliggjøring og annen krenkende behandling og bruk av sarkasmer er ikke forenlig med et tillitsforhold og kan bare ses på som uttrykk for negativ maktutøvelse (Nordahl & Sørli m.fl. 2005)

Å bygge opp et tillitsforhold betinger at læreren er seg selv i møtet med elevene, at han fremstår som troverdig. Begrepet *kongruens* innbefatter ekthet, ærlighet,

oppriktighet og sannferdighet – at en er ekte og entydig. Kongruens handler om ekthet, at en har selvinnsikt, om bevissthet, men også om etikk og menneskesyn. For å gi elever opplevelse av trygghet og tillit, kreves det at læreren fremstår som en klar og tydelig voksenperson.

God kommunikasjon og samhandling må også være *empatisk*. Empati handler om å oppfatte den andres følelse, men også vite at følelsen ikke er ens egen (Nerdrum i Skau 2005). Å opptre empatisk i forholdet til elever betyr at eleven er et subjekt som blir respektfullt lyttet til og godt ivaretatt og er i fokus for lærerens oppmerksomhet.

Av elevers beskrivelse av en god lærer understrekes det at læreren må lytte til det elevene formidler og ta dem på alvor. Ved å aktivt lytte viser læreren elever *respekt*. En god relasjon preges av gjensidig respekt. Å være respektfull overfor elever betyr at en anerkjenner deres syn, deres rett til å ha oppfatninger selv om disse ikke er sammenfallende med eget syn. Berit Bae beskriver anerkjennelse slik:

”Anerkjennelse er en væremåte eller holdning, og ikke en kommunikasjonsteknikk. Å forholde seg anerkjennende innebærer å kunne ta i bruk hele seg, følelser og intellekt. Det er ikke snakk om noen ytre håndgrep eller teknikker, men om noe som må komme innenfra” (Bae i Juul og Jensen 2002:263).

Damsgaard (2007) peker på at dette kjennetegner en reelt demokratisk leder. Dette har nær sammenheng med lærerens bevissthet om elevers ulikhet og evne til å la alle slippe til – også den som ikke krever mye plass og oppmerksomhet. Det betyr sensitivitet for å kunne ”lese” elever og kjennskap til at det som kommuniseres ikke nødvendigvis er verbalt. Evne til å kunne lytte ”skjevt” er ofte nødvendig for å kunne få tak i det som ligger bakenfor det umiddelbart fattbare i et budskap; det usagte, men likevel viktige.

Et av de mest betonte elevkravene til en god lærer er å opptre *rettferdig*. En rettferdig lærer behandler alle likeverdig. Det betyr videre å ikke favorisere enkelte elever fremfor andre. Dette er ødeleggende for et godt elevfellesskap. Men verre enn åpenlys favorisering er etter elevers oppfatning negativ og stigmatiserende behandling av

enkeltelever (Berger 2000). Handlinger og utsagn fra lærere som elever opplever som devaluerende, vil kunne ha negativ innflytelse på elevers utvikling og selvoppfatning. I en undersøkelse om tilpasset opplæring peker Haug på at det er overraskende at lærere utviser forsiktighet med den faglige differensieringen samtidig som det finner sted en sosial forskjellsbehandling (Damsgaard 2007). I Damsgaards og Eftedals elevundersøkelse (2006) fremhever elever at læreren skal sørge for at den som ikke umiddelbart forstår, får ekstra hjelp for å kunne mestre. Det betyr at de anerkjenner at det å være rettferdig ikke er ensbetydende med at alle får det samme. Slik formidler de anerkjennelse av retten til tilpasset opplæring (Damsgaard 2007). Det samme formidles av elever i Bergers undersøkelse (Berger 2000). ”Elevene har en slags kollektiv tenkning og setter egne behov til side når de innser at andre trenger mer enn de selv gjør” (Damsgaard 2007:35).

Å få anerkjennelse for innsats og prestasjoner kan ses på som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Alle elever har behov for å få ros, støtte og oppmuntring og positive tilbakemeldinger på det de presterer. Elever vektlegger at læreren er rundhåndet med ros, men også at den fordeles jevnt og er tilpasset den enkeltes nivå (Damsgaard 2007).

For å fremstå som en profesjonell lærer kreves at både faglig og pedagogisk kompetanse samt personlig kompetanse ivaretas i et balansert forhold. Imsen har på bakgrunn av studier av læreres kompetanse konkludert med at gode lærere har en bevisst og strukturert plan bak undervisningen. De viser evne til å variere metoder og behersker improvisasjon etter behov. Videre fremstår de med medmenneskelighet og varme. Hun ser ingen motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”. God undervisning er derimot betinget av at begge forenes (Skau 2005).

3.4 Fagvansker

Faglige vansker som eleven strever med i grunnskolen, vil ofte være vansker de vil ta med seg over i videregående skole. Her vil jeg utdype lesekompetanse og

matematikkvansker fordi det er vansker som er relevant i forhold til min undersøkelse.

3.4.1 Lesevansker

Mange elever har ikke lært å lese ut over den første leseopplæringen. Det har vært stort fokus på metodevalg i begynneropplæringen, mens det har vært mindre fokus på leseopplæringen på høyere trinn i grunnskolen og i videregående skole. Undersøkelser har vist at det har vært en tendens i norsk skole til å "vente og se" når elever henger etter i leseutviklingen i stedet for å intervensere tidlig. I OECD-rapporten (2006a) om likeverd i norsk utdanning pekes det på at skolen mangler strategier for å følge opp disse elevene (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Lesekompetanse har både et nytte- og opplevelsesaspekt. Den er en nødvendig forutsetning for kunnskapstilegnelse og informasjonsbearbeiding, men også i forhold til opplevelser gjennom tekst. Selv om mye kan læres uten lesing, er det en kjensgjerning at læring og lesing er tett forbundet, ikke minst i skolen. Slik blir grunnleggende leseferdighet og god forståelse av det leste, en forutsetning for læring. OECD har følgende definisjon av leseferdighet (reading literacy):

"Leseferdighet er evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for å oppnå sine mål, å utvikle sin kunnskap og potensial og delta i samfunnet" (OECD 1999 i Roe 2004: 109).

Teknisk leseferdighet er en forutsetning for i det hele tatt å få noe ut av tekster. God teknisk leseferdighet forutsetter automatiserte avkodingsferdigheter, både fonologisk og ortografisk. Uten en slik automatisering vil energi og oppmerksomhet være knyttet til selve avkodingen, og innholdsoppfatningen vil måtte lide. Mange elever med ikke-automatiserte ferdigheter vil anvende gjettestrategier og slik stagnerer i leseutviklingen. Lesningens meningsaspekt, forståelsen, vil henge sammen med og være avhengig av de erfaringer, kunnskaper og forventninger en møter teksten med. Tekstens mening ligger slik ikke i de skrevne ordene, men i den fortolkning og slutning leseren foretar (Roe 2004). Lesekompetanse forutsetter både teknisk avkodingsferdighet og forståelse. Men en rekke andre faktorer er avgjørende for

utbyttet; blant annet motivasjon og mestringsforventning. En viktig faktor er elevens forkunnskaper. Mangel på forkunnskaper knyttet til tekstens innhold eller manglende bevissthet om betydningen av å aktivere disse, det en kaller metakognisjon, vil gjøre lesingen tyngre og kunne ha innvirkning på innholdsoppfatningen. Leseforskeren Pearson (1988) hevder at lesestrategier er bevisste planer for hvordan en tekst skal angripes. Det er bevisste lesestrategier som skiller de gode og de dårlige leserne (ibid.). Å ha bevisste lesestrategier betyr å anvende kritisk tenkning når en konstruerer mening i en tekst. Videre innebærer det fleksibel strategibruk. Metakognitiv bevissthet gjør lesingen til en kontrollert og målrettet aktivitet. Kjentegn på svake lesere er at de går rett på lesingen uten å anvende bakgrunnskunnskaper. De leser passivt og uten å bearbeide stoffet. De skriver lite eller ingenting i tilknytning til lesingen, og snakker lite om det de leser. Lesing blir ulystbetont og leseerfaringen rammes. Gode lesestrategier kan læres. Den amerikanske leseforskeren Carol Santa har utviklet et leseopplæringsprogram som vektlegger strategibruk og strategibevissthet (Santa og Engen 1996).

Det er ulike definisjoner på hva som kan betegnes som lese- og skrivevansker. Høien og Lundbergs definisjon gjelder de spesifikke vanskene (dysleksi).

”Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet” (Høien og Lundberg 1997:24).

De primære vanskene er da knyttet til avkoding og rettskrivning. Elever med slike vansker vil ofte være fanget opp i løpet av grunnskoletiden og blitt utredet av PPT. Det knytter seg rettigheter til denne diagnosen som er viktige i skolesammenheng. Hagtvet m.fl. (1996) bruker betegnelsen elever med marginale lese- og skrivevansker om en gruppe som kan komme dårlig ut fordi vanskene fremstår som små ved testing. De antyder at dette er en stor gruppe elever, og at de finnes i nesten enhver klasse. De kjennetegnes av at de er normalt utrustet evnemessig og fungerer godt utenfor skolesituasjonen. Generelt kan en si at lese- og skrivevansker er betegnelsen på ferdighet under det som er forventet etter alder og klassetrinn. Denne nedsatte ferdigheten kan skyldes nedsatt evnenivå, skolens undervisning, emosjonelle,

nevrologiske, sansemessige, fonologiske og kognitive faktorer. Slik blir det en rekke undergrupper av dysleksi eller lese- og skrivevansker, både etter vansketype, vanskegrad og antatt årsaksforhold (Lunde 1999).

Når det gjelder elever i videregående skole, er det kan hende formålstjenlig å anvende begrepet lesekompetanse. Hvilken kompetanse har elever når de begynner i videregående skole? For de som er dyslektikere, vil den tilpassede opplæringen forutsette at det tas i bruk kompensatoriske hjelpemidler. Videre er det vesentlig at det i opplæringen tilrettelegges for bevisst strategibruk, og at de rettigheter som dyslektikere har, blir forsøkt imøtekommet. For de som ikke besitter den nødvendige lesekompetansen når de begynner i videregående skole, vil det være nødvendig å tilrettelegge opplæringen. Den må ta utgangspunkt i elevenes faktiske prestasjonsnivå og iverksette nødvendige tiltak for å øke deres lesekompetanse.

Med utgangspunkt i at læreren står i en hjelpende relasjon til eleven, gjelder det å finne ut hvor langt han har kommet i sin leseutvikling og ha det som utgangspunkt for opplæringen. Men det forutsetter at skolen som kultur ikke tar utgangspunkt i lærebok og forventet kompetanse, en praksis som er mer forenlig med utvalgsskolens logikk.

3.4.2 Matematikkvansker

Uttrykket ”matematikkvansker” betegner at eleven har stagnert eller gått tilbake i relasjon til normal faglig utvikling i faget. Matematikkvansker representerer altså et brudd på den jevne og kontinuerlige faglige utviklingen som de fleste elever følger (Lunde 1999). De to begrepene dyskalkuli og matematikkvansker brukes noen ganger synonymt, andre ganger ikke (Lunde 1999). Ostad (1995) bruker begrepet spesifikke matematikkvansker når eleven har gode prestasjoner i andre fag, mens de er påfallende svake i matematikk, eller når vanskene er avgrenset til enkelte deler av matematikken. Det vanlige i Norge er å bruke betegnelsen matematikkvansker (lærevansker i matematikk) og spesifikke matematikkvansker (Lunde 2006). I denne oppgaven anvendes begrepet matematikkvansker.

Elever med matematikkvansker kjennetegnes av at de har vansker med grunnleggende tallkombinasjoner. Overgangen fra konkret til mental representasjon er spesielt vanskelig. De har vansker med visuell oppfatning og bearbeiding i arbeidshukommelsen; spesielt sekvensiering. De bruker også få og tungvinte tankestrategier. Leseferdighet og språkferdighet influerer på vanskene (ibid.).

Mange elever med lærevansker i norsk har også lærevansker i matematikk. I Norge har Ostad undersøkt comorbiditeten mellom matematikkvansker og skrivevansker. Ostad har gjennom sitt arbeid funnet at halvparten av elever med dyslektiske vansker også har matematikkvansker. Han peker på en rekke risikofaktorer som evnenivå, persepsjonsforstyrrelser og hukommelsesforstyrrelser som kan være sammenvirkende og resultere i begge typer vansker. Av disse har nedsatt evnenivå størst effekt på comorbiditeten. Ostad antyder tre mulige kognitivt betonte faktorer: For det første svak automatisk retrievel som betyr at det benyttes tungvinte tankestrategier. For det andre nevnes korttids- og langtidshukommelsen. Den tredje faktoren er at nytt stoff ikke blir kodet og slik ikke kan brukes i nye situasjoner. Det synes å antyde en felles språklig faktor sammen med bestemte former for tankestrategier (Lunde 1999).

Lunde (2000) sier at rundt 10-15% av elevene har vansker med innlæringen av matematikk. Sjøvoll mener det er rimelig å anta at 4-6 % av elevene har det en vil betegne som spesifikke matematikkvansker (Sjøvoll 2001). Olof Magne har i en svensk undersøkelse vist at 15 % av avgangselevne i svensk skole har en matematisk ferdighet som tilsvarer gjennomsnittet i 4. klasse. Det er grunn til å anta at situasjonen er noenlunde lik i vårt land iflg. undersøkelser som PISA og TIMMS (Lunde 2006).

Sjøvoll peker på at egenskapsforklaringer tradisjonelt har dominert når elever strever med innlæring av matematikk. Han retter i stedet fokus mot selve faget mht årsaksforklaringer. Når et fag ikke møter eleven og elevens behov, oppstår vanskelige læringssituasjoner. Slik retter han oppmerksomheten mot selve undervisningen og betrakter mye av matematikkundervisningen som preget av rituelle handlinger og ”kappregning” (Sjøvoll 2001).

I evaluering av Reform 97 peker Haug (2003) på at undervisningen vektlegger pugg mer enn forståelse. Undervisningen synes å være læreboksentrert og lite differensiert. Det innebærer en forventning om at alle skal lære det samme fagstoffet til noenlunde samme tid. Haug slår også fast at elevenes engasjement i faget synker med stigende alder.

Sjøvoll (2001) hevder at god matematikkundervisning må vektlegge 1. ulike forklaringsmåter 2. bruk av lette forestillinger 3. tilstrekkelig trening for automatisering og forståelse 4. vekt på indre dialog 5. bruk av læringsstrategier.

Skaalvik & Skaalvik (2005) gjennomførte to undersøkelser for å se på sammenhengen mellom selvoppfatning og prestasjoner i matematikk. Elevene gikk i 10. klasse i undersøkelse 1 og i videregående skole i undersøkelse 2. Resultatene viser at faglig selvoppfatning i matematikk predikerer senere prestasjoner i faget. Resultatene gir støtte til en modell hvor prestasjoner og selvoppfatning gjensidig forsterker hverandre. De to forskerne understreker betydningen av å tilrettelegge undervisningen slik at det fokuseres på mestring og selvoppfatning. Dette har igjen følger for læringsmiljøet. Forskere som arbeider med selvoppfatning og motivasjon anbefaler å tilstrebe en læringsorientert målstruktur der det vektlegges kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Det betyr at den enkelte elev setter seg individuelle mål og hans prestasjoner vurderes i forhold til egne tidligere resultater med sikte på utvikling og innsats (Skaalvik & Skaalvik 2005).

3.5 Fravær

Fravær er et tydelig signal om liten tilpasning og trivsel. Å holde seg borte fra skolen, kan være uttrykk for en negativ holdning eller dårlig erfaring med skolen. Det er tidligere i denne oppgaven vist til at elever med høyt fravær i grunnskolen ofte viser det samme mønster i videregående skole, og slik utgjør en tydelig risikogruppe (Markussen m.fl. 2006). Fravær kan ses på som et symptom på bakenforliggende og ikke alltid tydelige årsaker. Skaalvik viser til at skulk kan være en reaksjonsform når

selvoppfatningen er truet (Skaalvik & Skaalvik 2007). Eldre elever attribuerer lettere faglige nederlag til evner, og når faglig innsats gir sparsom uttelling, kan det for eleven være bevis på at svake skoleprestasjoner skyldes dårlige evner.

Omkostningene ved å utebli fra undervisningen kan være mindre enn å oppleve oppgaver som de har lav forventning til å lykkes med. Dersom seirer uteblir, svekker det naturlig nok motivasjon for innsats som ikke fører til suksess. Når skolens arena er identisk med opplevelse av å ikke strekke til, kan fravær bli en naturlig konsekvens. Også Heggen & Øia peker på behovet for å beskytte selvoppfatningen. De hevder at for noen elever vil fravær kunne tolkes som en rasjonell handling. Ved å trekke seg unna skolens krav, unngår de å mislykkes i egne øyne (Heggen m.fl. 2005).

Ikke alle elever er høyt motiverte for fortsatt skolegang og teoretisk undervisning med påfølgende faglige nederlag. De kan vurdere videregående skolegang som en nødvendighet ut fra et nytteperspektiv og slik være primært ytre motivert. En slik ytre motivasjon kan influere på både fravær og sannsynlighet for bortvalg.

Det kan lett etableres onde sirkler. Grøgaard peker på at tilstedeværelse i klassen har sterk effekt på kompetanseoppnåelse de to første årene i videregående opplæring. Mye uanmeldt fravær reduserte prestasjonsnivået sterkt (Markussen m. fl. 2006).

I den kvalitative intervjuundersøkelsen i "Bortvalg og kompetanse", som i denne oppgaven omtales i kapittel 4, fremgår det at elever kan oppleve både elevmiljøet og lærer – elev – relasjonen så lite lærings- og trivselsfremmende, at det kan være medvirkende eller utløsende årsak til så vel fravær som bortvalg. Her pekes det på forhold som i arbeidslivet neppe ville bli oppfattet som et akseptabelt arbeidsmiljø. Tangen (2003) peker i sin artikkel om elevers skolelivskvalitet på at det tidligere har vært rettet lite oppmerksomhet mot elevers psykososiale arbeidsmiljø. Et nytt kapittel i Opplæringsloven som trådte i kraft 01.04.03 omhandler elevenes skolemiljø. Dette skal sikre elevers rett til et godt skolemiljø både fysisk og psykososialt der skoleledelsens ansvar er klart vektlagt.

4. Skolelivskvalitet

I denne delen vil jeg utdype begrepet skolelivskvalitet i forhold til min egen undersøkelse. Deretter vil jeg presentere resultatene fra den kvalitative intervjuundersøkelsen i ”Bortvalg og kompetanse”.

Det subjektive begrepet skolelivskvalitet er utviklet av Tangen (1998) på bakgrunn av hennes studie av erfaringer elever med spesielle behov har gjort i møte med videregående skole (Tangen 2003). I denne studien inntas elevperspektivet der elevenes egen begrepsverden, perspektiver og referanseramme utforskes. Et slikt innenfraperspektiv innebærer å ”lytte til elevens egen stemme”. Tangen fremholder at

”begrepet ”skolelivskvalitet” i dag har sin fremste berettigelse som et sensitiserende, ikke som et definatorisk begrep. Et sensitiserende begrep har som funksjon å gjøre oss sensitive overfor det fenomenet det viser til; det gis ikke noen entydig innholdsdefinisjon”(Tangen 2003:465).

For å få innsikt i og utvikle begrepet må det bygges på elevers erfaringer og perspektiver. Begrepet omfatter fire dimensjoner: 1) Tidsdimensjonen, 2) Kontroll over egen skolegang, 3) Relasjon til andre og 4) Arbeidsdimensjonen (ibid.). I det følgende vil jeg anvende de nevnte fire dimensjoner angitt av Tangen. Innholdet i disse vil imidlertid måtte ses i relasjon til egen undersøkelse og informantgruppe.

4.1 Tidsdimensjonen

Tidsdimensjonen gjelder den enkeltes fortolkning av tidligere og nåtidige erfaringer samt perspektiver på egen fremtid. Tangen (2003) ser tiden som en sirkulær dimensjon. Hva som skjer i nåtid, fortolkes ut fra tidligere erfaringer. Fremtiden ses i lys av fortid men også i lys av det som skjer her og nå. Hva som er fremme i bevisstheten, varierer. Dette er allmennmenneskelig, og slik fortoner det seg også for de som lever sitt skoleliv. Tangen viser til at det innenfor utdannings sosiologien skilles mellom skolen som instrumentell verdi og som egenverdi, knyttet til innholdet.

I Markussens forskningsrapport "Valg og bortvalg" (2003) konkluderes det med at elevers motivasjon for å søke videregående opplæring varierer. For noen er det primært nytteperspektivet som er fremtredende, andre vil ha både et nytte- og et lystperspektiv ved fortsatt skolegang. I Skaalviks (1989) undersøkelse av verdier, selvpoppfatning og mental helse hos elever i videregående skole, viste resultatene at skolens verdi for elevene i hele utvalget primært var knyttet til dens nytteverdi med tanke på framtidig utdanning og arbeidslivstilknytning. Dette gjaldt for samtlige studieretninger og var dessuten uavhengig av prestasjoner, kjønn og bosted. Skolens egenverdi var lav, i særlig grad gjaldt det for elever i allmennfaglig studieretning og for elever med svake skoleprestasjoner. Det kan synes som om skolen i for stor grad vektlegger at det elever tilegner seg av kunnskaper og ferdigheter først og fremst er en investering i fremtiden. "Nuet" degraderes til et redskap som primært skal tjene et fremtidig mål som for elever kan fortone seg både fjernt og uklart (Tangen 2003). Damsgaard (2007) refererer til Inge Eidsvaags beskrivelse av en lærer han selv er inspirert av. Denne læreren så på elevene som unike personligheter i et fellesskap. Derfor skulle de være med på å forme skolemiljøet. Hans visjon var at elever ikke utelukkende skulle "gå på skole", men de skulle samtidig leve et liv. De skulle etter hans oppfatning ikke bare forberede seg på å delta i samfunnet senere, men de skulle leve i samfunn der de var (Damsgaard 2007). Dette poengterer også Tangen (2003) når hun sier at skolelivet leves her og nå og for fremtiden. Et godt skoleliv borger for optimisme for mestring av fremtiden, mens negative erfaringer gir opplevelser som manifesterer seg som lave forventninger.

Under tidsdimensjonen er det i denne sammenheng relevant å vise til begrepet feilvalg. Det valg av studieretning som gjøres i grunnskolen av den enkelte elev, kan senere vise seg å føre til at eleven ikke gjennomfører videregående opplæring eller i beste fall returnerer etter avbruddet. Samtidig vil feilvalg og konsekvenser av dette kunne ses i sammenheng med elevens opplevelse av å ha kontroll over sin skolegang.

4.2 Kontroll over egen skolegang

Denne dimensjonen er knyttet til opplevelsen av å kunne påvirke eget skoleliv. I denne sammenhengen vil tre forhold være relevante for problemstillingen. Ethvert menneske har behov for å være aktør i eget liv. Vi er i interaksjon med og handler i forhold til omgivelsene. I denne interaksjonen har vi innenfor visse rammer mulighet til å velge. Vi er alle handlende og villende mennesker som ønsker å skape mening i tilværelsen (Nordahl & Sørli m.fl. 2005). Dette gjelder også når utdanningsvei stakes ut. Her skal eleven gjennom informasjon, bevisstgjøring og rådgivning få hjelp til å foreta valg av utdanningsløp som kan gi mestringsopplevelser, vekst og kontroll over skolelivet. Denne forberedelse for videregående opplæring er det redegjort for tidligere i oppgaven.

Det andre forhold gjelder elevs medinnflytelse på det som berører deres egen skolegang. Det betyr at de har krav på å bli lyttet til og behandlet respektfullt. I skolen er det læreren som har definisjonsmakt, og et bevisst og avklart forhold til denne makten, er viktig for at eleven ikke skal oppleve avmakt. Det blir viktig for læreren å ha et reflektert forhold til det å stå i en hjelpende relasjon, slik at eleven ikke objektiveres. Filosofen Skjervheim var opptatt av at andre mennesker ikke gjøres til objekter. Å bli gjort til objekt fører, i følge Skjervheim, til umyndiggjøring og fratatt mennesket selvrespekt og frihet (Røkenes og Hanssen 2006). Dypest sett henger det sammen med det verdsett og det elevsyn som skolen formidler og er bærer av.

Et tredje forhold som er sentralt, gjelder elevs skoleatferd. Det er mulig å fortolke elevs mistilpassing, uorden og skulk som en rasjonell handling hvis skolen fremstår som en arena der faglig og sosial mestring i liten grad oppleves. Ved å trekke seg unna skolens krav vil de oppleve å ha en viss kontroll over skolesituasjonen. For å unngå å mislykkes i egne øyne og bevare en truet selvoppfatning, vender de skolen ryggen og omdefinierer hva som er viktig (Heggen m.fl. 2005).

4.3 Relasjon til andre

Gode relasjoner til jevnaldrende og til lærere er grunnleggende for trivsel og læring. Dette understrekes av elevene i Tangens (1998) undersøkelse. Ogden (2005) peker også på en økende fokusering på relasjonskomponenten, det mellommenneskelige. Her vil det bli redegjort for relasjoners betydning for elevers skolelivskvalitet.

4.3.1 Elev – elev - relasjonen

Skaalvik (2007) fremhever at de sosiale relasjonene mellom elever både har et kognitivt og et sosialt aspekt. Det kognitive aspektet henspeiler på den betydning dialogen mellom elevene har for læringsprosessen. Dialogen bidrar til økt forståelse av lærestoffet, og til erkjennelse av at det er ulike måter å forstå stoffet på.

Læring som lagarbeid understrekes i den generelle læreplanen og må ses i sammenheng med den tilpassede opplæringen. Dale & Wærness peker på at et arbeidsfellesskap med solidaritet mellom medelever er en forutsetning for at mangfoldigheten skal fungere som en ressurs. Den enkeltes faglige fremgang skjer i et sosialt fellesskap og skal bidra til å heve kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid. Men læring som lagarbeid innebærer samhandling og krever sosial tilpasning, noe som igjen stiller krav til utvikling av sosial kompetanse. Det er i samspill med andre denne kompetansen utvikles (Dale & Wærness 2006). Nordahl definerer sosial kompetanse som

”et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes (Nordahl & Sørliie m.fl. 2005: 197).

Det er vanlig å dele sosial kompetanse i fem dimensjoner (Gresham & Elliot i Overland 2007). *Samarbeid* innebærer å dele med andre, hjelpe andre, være gjensidig avhengig av hverandre, følge regler for samarbeidet og gi beskjeder. *Selvhevdelse* omfatter ferdigheten å be andre om hjelp, å kunne stå for noe selv og hevde meninger

på en positiv måte, reagere konstruktivt på andres handlinger, ta sosialt initiativ, sette egne grenser og kunne si nei. *Selvkontroll* handler om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Det vil innebære å kunne vente på tur, eller mer generelt å ha kontroll over følelsene sine. *Empati* er å sette seg inn i hvordan andre har det, å se saken fra andres perspektiv, å vise omtanke og medfølelse. *Ansvarlighet* handler om å vise respekt for eiendeler, penger og arbeid samt å holde avtaler og forpliktelser (Overland 2007). Men sosiale ferdigheter skal anvendes i ulike kontekster og sammenhenger og må tilpasses situasjon. Sosial kompetanse innebærer en balanse mellom selvrealisering og tilpasning (ibid.).

Ut fra sosiale betraktninger er ikke skolen bare et sted der det foregår læring og kunnskapsformidling. Det er samtidig en arena for sosialt samspill og samhandling mellom elever. McClaren har vist at det sosiale livet mellom elevene oppleves av barn og unge som en minst like viktig del av skolen som undervisningen (Nordahl & Sørli m.fl. 2005). Frønes (1995) fremhever at de jevnaldrende har en helt spesiell plass i sosialiseringprosessen for barn og unge.

De sosiale relasjonene mellom elever har også et emosjonelt aspekt. De har betydning for å oppleve trygghet, trivsel og tilhørighet. Skaalvik (2007) understreker også relasjonenes innvirkning på den enkeltes motivasjon og evne til konsentrasjon. Også elevens selvfølelse henger sammen med hva som verdsettes i den kulturen eleven er en del av. Et aksepterende og inkluderende klassemiljø kjennetegnes av gjensidig respekt der den enkelte blir godtatt med sine sterke og svake sider, og det er lov å avvike fra gjennomsnittet. Det er akseptert å be om tid og hjelp. Men det er også akseptert å være motivert for skolearbeid, være faglig flink og arbeide med mer avansert lærestoff enn andre elever. Dette refererer til det Skaalvik (2007) betegner som opplevelseskriterier. En undersøkelse gjennomført av Battistich m.fl. viste at inkluderende sosiale miljøer hadde positiv betydning for elevenes trivsel, faglige selvoppfatning, interesse for lærestoffet og oppgaveorientering (Skaalvik 2007). I slike miljøer finner en større faglig engasjement, høyere innsats, mer adekvate

læringsstrategier, større trivsel og mindre frafall i videregående skole (ibid.). Motsatt vil et miljø som er utrygt og ekskluderende fremme egoorientering og angst.

Et godt og positivt klassemiljø blir ikke til av seg selv, og heller ikke ved en enkeltstående innsats ved skolestart. Det må arbeides systematisk og vedvarende og krever kompetanse hos læreren. Men det må understrekes at bygging av gode klassemiljøer ikke er et enkeltmannsforetak. Det fordrer at teamet av lærere som underviser i klassen/ gruppen formidler de samme verdier og holdninger og spiller på lag. Det krever altså bevisst og aktiv medvirkning fra lærernes side.

4.3.2 Lærer – elev - relasjonen

Det er økende interesse for den betydning det interpersonlige forholdet mellom elever og lærere har for elevenes skolefaglige læring og sosiale fungering (Nordahl & Sørliie m.fl. 2005). Kvaliteten på denne relasjonen synes, som vi allerede har vært inne på, å være avgjørende for elevers holdning til fag, faglig utbytte og deres trivsel. Elever lar seg motivere og inspirere av lærere som behandler dem respektfullt og legger vekt på å ha et godt forhold til dem (ibid.). Det er læreren i kraft av sin profesjon som har ansvaret for relasjonen til elever. Det gjelder både relasjonsetableringen og vedlikeholdet. Nordahl & Sørliie m.fl. (2005) peker på enkelte sentrale forhold i etableringen av lærer – elev – relasjonen. Det gjelder etablering av tillit, å synliggjøre den enkelte elev, det henger sammen med i hvilken grad læreren verdsetter og respekterer den enkelte og hvordan han gir anerkjennelse og tilbakemelding

Mellom lærer og elev er det et asymmetrisk forhold i den forstand at det er læreren som i kraft av sin profesjon og posisjon har ansvaret for gjennomføring og tilrettelegging av undervisningen. Han fremstår også som leder av klassefelleskapet og har mer makt. Men forholdet er symmetrisk i den forstand at de er likeverdige; begge virkelighetsoppfatning har krav på å bli verdsatt og respektert. Det blir viktig at en slik asymmetri ikke fremstår som utøving av autoritær makt (Damsgaard 2003). Begrepsparet ”kontroll” og ”varme” kan fremstå som to sentrale dimensjoner ved en

god klasseleder. Med varme forstås kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev: å ha en genuin interesse for elever og en vilje til å vise sitt eget ansikt på en empatisk måte, mens kontroll henspeiler på i hvilken grad læreren fremstår som tydelig, har klare forventninger og krav og har oversikt og styring (Damsgaard 2007). God klasseledelse er knyttet til god undervisning og til positive relasjoner til elevene. Elevene må kjenne læreren både som fagformidler, men også som voksenperson, og han må fremstå som forutsigbar. Nordahl definerer klasseledelse knyttet til personlige egenskaper:

”Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats” (Nordahl 2002 i Overland:228).

Personlige egenskaper hos læreren, relasjonskompetansen, er tidligere gjort rede for og utdypet i denne oppgaven.

Klasseledelse er ikke noe som opparbeides en gang for alle; det er en vedvarende prosess, en posisjon læreren hele tiden må arbeide for å inneha. For å oppnå sosial innflytelse, er det en grunnleggende forutsetning at han opparbeider tillit og får legitimitet som klasseleder. Det krever at elevene aksepterer læreren som leder; det er dette som gir han nødvendig legitimitet. Lærere som gir elever innflytelse og medbestemmelse, vil oppnå å styrke sin legitimitet (Overland 2007). Han poengterer at legitimiteten hviler på lærerens faglig dyktighet, evnen til å skape trivsel og gode relasjoner. Den ledelse han utøver er egnet til å fremme elevenes læring faglig, sosialt og personlig. (ibid.).

4.4 Arbeidsdimensjonen

Den fjerde dimensjonen er knyttet til elevenes arbeid med fag i skolen. Tangen (2003) velger bevisst å bruke begrepet arbeid. Skolelivet er elevs livsform, og arbeidet utgjør kjernen i dette. Arbeidet de utfører, er knyttet til fag og læring. Det skal gi mening til deres livsform. I dette perspektivet blir det av vesentlig betydning å

oppleve at de er i stand til å møte de faglige krav de stilles overfor. Det er tidligere i denne oppgaven, i kapittel 3, redegjort for behov for tilpasset opplæring og differensiering, samt fagvansker knyttet til leseferdighet og matematikk. Dette vil derfor ikke bli videre utdypet her.

Samtidig har læringen et annet perspektiv knyttet til fremtid. Det arbeidet med fag som elever utfører i skolen, er knyttet til kompetansemål og kvalifisering for yrkeslivet.

4.5 Resultater fra den kvalitative del av “Bortvalg og kompetanse” med henblikk på skolelivskvalitet

Det ble i ”Bortvalg og kompetanse” gjennomført en kvalitativ studie på bakgrunn av høye bortvalgstall ved enkelte studieretninger (Markussen m.fl. 2006). Tre studieretninger ble valgt ut. Hotell- og næringsmiddelfag ble valgt som en kjønnsnøytral retning, Bygg-og anleggsgfag ble valgt som en guttedominert og Helse- og sosialfag som en jentedominert retning. En ønsket her å identifisere forhold knyttet til den enkelte studieretning og til læringsmiljøet, som kunne være av betydning for bortvalget. Det ble gjennomført 40 kvalitative intervjuer med 40 ungdommer. Ingen av disse var fortrinns elever eller hadde store atferdsproblemer. I intervjuguiden inngikk blant annet spørsmål om hvordan det hadde vært å være elev i den aktuelle studieretningen, deres subjektive oppfatning av årsaken til bortvalget, om det faglige og sosiale ved opplæringssituasjonen og om relasjonen til elever og medelever. Dette er en samtalskapt virkelighet hvor skolehverdagen og læringsarenaen har fokus og elevenes opplevde virkelighet presenteres. Det poengteres at som kvalitativ studie kan den ikke vurderes med henblikk på representativitet.

Det fremgår av funnene at *feilvalg* er et gjennomgående problem. Det fortelles om tilbud om individuell rådgivning, men at elever ikke har tatt imot dette eller oppsøkt rådgiver for samtale. Med feilvalget følger forventningsbrist. De forestillinger elevene hadde før de begynte, viste seg ikke å stemme med virkeligheten. Noen hevder at de

ikke var klare for å foreta et valg, og at de opplevde et sterkt press når det gjaldt å bestemme. Samtidig engstet de seg for å foreta et feilvalg

Når det gjelder *elev-elev-relasjonen* er det særlig Helse- og sosialfag med sterk kjønnsdominans av jenter som fremheves. Materialet beskriver et destruktivt klassemiljø preget av grupper med sterke ledere som setter dagsorden. I en slik destruktiv setting ligger et sterkt konformitetspress mht å tilpasse seg en gruppe. Det handler også om å søke allianse med fare for sosial utstøting og isolasjon for den som ikke ønsker å innlemmes eller ikke vinner innpass. I et slikt miljø preget av intriger og eskalerende konflikter gir enkeltelever beskrivelser av utrygghet, subtile former for mobbing, vold og trusler om vold. Fra studieretning for Byggfag berettes det også om destruktive elevmiljøer. Her er det gjenger basert på etnisitet der det utøves fysisk vold. Her beskrives utrygghet på grunn av enkeltelevers utagerende atferd og der den enkelte må vokte sine uttalelser av frykt for å påkalle en gjengs aggresjon og vold. Fra Hotell- og næringsmiddelfag finnes også beretning om erting og plaging med rasistiske undertoner og henvisning til hudfarge og etnisitet.

Relasjonen lærer-elev vies plass i forhold til konflikthåndtering. Gjennomgående beskrives lærere som distanserte og ikke-involverende. Elevene ønsker at lærerne tar grep, og enkelte uttaler at lærerne kunne ha hjulpet mot det de var utsatt for. Det kan være at lærere ikke har oppfattet alvorret, men det kan også være slik at de ikke har ønsket å involvere seg eller veket unna av redsel for selv å bli gjenstand for fiendtlighet. Eksempel på læreres resignasjon overfor uakseptabel atferd finnes også. Men det fremgår av beretningene at når lærere har tatt grep og satt konfliktløsning på dagsordenen, har situasjonen har bedret seg.

Å skape ro, struktur og trygghet i læringssituasjonen er en forutsetning for at læring skal finne sted og et åpenbart ansvar som påhviler læreren. På studieretning for Byggfag er det gjennomgående frustrasjon over lærere. Dette kan relatere seg til deres mangelfulle faglige dyktighet og formidlingsevne og elevenes manglende respekt for deres faglige nivå. Det kan også relateres til forskjellsbehandling av elever slik at de spilles ut over sidelinjen. Betydningen av læreren, lærerens væremåte og pedagogiske

ferdigheter fremholdes av flere elever. Å være heldig eller uheldig med en lærer kan være avgjørende. Elever forteller om lærere som fremheves som betydningsfulle. Disse lærerne har hatt blikk for den enkelte som stod i en vanskelig skolehverdag og vist varme og forståelse, selv om de ikke har klart å skape endringer. Slik har de fremstått som betydningsfulle andre for den som kommer til kort.

Opplevelse av manglende mestring fremheves av elever på Helse- og sosialfag i forhold til fagvansker. De har forestilt seg langt mer praksis, men møter teorikrav som de ikke klarer å innfri. På Byggfag forteller enkeltelever at de ikke mestret det læreren forventet av ferdigheter, og de vet heller ikke hvordan de skal tilegne seg disse ferdighetene. Det er i tråd med det Grøgaard (1997c) beskriver som ”å konkurrere på bortebane”. Det pekes på store utfordringer for skolen når det gjelder tilpassing av opplæringen der elevenes ferdighetsnivå spriker sterkt. I elevenes beretninger er det mye som kan tyde på at overgang fra GK til VK1 kan oppleves problematisk. Uavhengig av studieretning kan det fra beretningene tyde på at VK1 preges av en sterkere prestasjonsorientering. Når det gjelder Hotell- og næringsmiddelfag, fremgår det at elever har vansker med å innfri de faglige kravene, og at dette er en forlengelse av manglende faglig mestring i grunnskolen. Enkelte har også hatt vansker med å tilpasse seg strenge krav til hygiene, punktlighet og krav som er avgjørende i kundeorienterte yrker.

Den kvalitative delstudien av ”Bortvalg og kompetanse” gir viktig informasjon om elevers opplevelser. I noen tilfeller kan forhold knyttet til læringsmiljøet være en utløsende faktor i forhold til bortvalg, i andre tilfeller kan det være medvirkende. I alle tilfeller er trivsel og opplevelse av mestring viktig for å bli i utdanningssystemet.

5. Metode

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for det vitenskapeteoretiske ståsted som min undersøkelse bygger på. Deretter beskriver jeg hvordan kvalitativ forskning som metode er anvendt.

5.1 Hermeneutisk forankring

De ulike tilnærminger innenfor kvalitativ forskning har det til felles at de har en fortolkende tilnærming til det empiriske materialet. Forståelse og fortolkning står sentralt (Dalen 2004). Målsettingen innenfor hermeneutisk forskningstradisjon er fortolkning av utsagn og fokus på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Dalen 2004). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke eksisterer en egentlig sannhet, men at fenomener kan leses og fortolkes på forskjellige måter. For å få tak i en dypere liggende mening, må budskapet forstås i lys av helheten og helheten i lys av delene. Det er gjennom en pendling mellom helhet og del at man kan oppnå en dypere forståelse av det fenomenet som studeres.

Til grunn for all forståelse ligger en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs 2005). Dette kan forstås som de meninger og oppfatninger vi på forhånd har når det gjelder fenomenet vi skal studere (Dalen 2004). Fog ser førforståelsen som dobbel; den består både av den viten og de erfaringer en gjør som person, og den består av det teoretiske og begrepsmessige fundament en har som fagperson (Fog 1999). Det er viktig for forskeren å være bevisst at ens førforståelse vil være med både i møte med informanten og senere gjennom bearbeidingen av det skrevne materialet. Det gjelder å bruke den på en måte som er tjenlig for forståelsen av informantenes beretninger. Gadamer vektlegger at ved å være bevisst egen førforståelse, kan forskeren bli mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i sitt eget datamateriale (Dalen 2004). Den hermeneutiske tolkningen av et materiale blir til i samspillet

mellom del og helhet, mellom forskeren, hans førforståelse og det materialet han fortolker. Dette som omtales som den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004).

5.2 Det kvalitative forskningsintervju

Valg av metode må sees i nær sammenheng med forskningens målsetting. Det hører med som en del av planen for undersøkelsen å ta stilling til hvordan data skal innsamles og vurdere hvilken metode som er relevant i forhold til formålet. Formålet med denne undersøkelsen har vært å belyse årsaker til enkelte elevers bortvalg av videregående opplæring gjennom deres egne fortellinger. Gjennom disse har jeg ønsket å hente fram deres stemme og slik håpet å kaste lys over problemet. Det er mitt ønske at deres fortellinger skal kunne bidra til større forståelse og kunnskap og til refleksjon. I intervjuet er nettopp målet ”å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale (2001)). Det kvalitative forskningsintervju pekte seg derfor ut som godt egnet til å belyse problemstillingen i denne oppgaven.

5.2.1 Intervjuguiden

Teorien skiller mellom åpne og strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen 2004). For mitt formål pekte et semistrukturert intervju seg ut som det best egnede. Med det menes at intervjusamtalen er fokusert mot på forhånd utformede temaer og spørsmål (Fog 1999). Mine informanter var ungdommer som hadde gått på en yrkesfaglig studieretning. På bakgrunn av min erfaring med ungdom i rådgivning så vel som undervisning, kjente jeg til at en del av dem ikke er spesielt verbalt sterke. En åpen intervjuform kunne vise seg å være lite egnet i forhold til denne gruppe informanter. Jeg utarbeidet derfor en temabasert intervjuguide med spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene undersøkelsen skulle belyse.

Jeg tok kontakt med forsker Berit Lødding i NIFU STEP som stod ansvarlig for den kvalitative undersøkelsen i Bortvalg og kompetanse og innhentet tillatelse til å bruke

spørsmål fra denne intervjuguiden dersom det skulle passe slik. Eifred Markussen ga også tillatelse til dette (vedlegg 1). Rapporten fra 2006 var på det tidspunkt ikke offentliggjort, og de to forskerne oversendte meg velvillig deres intervjuguide.

Temaene jeg valgte ut, utgjorde en struktur som ville være hensiktsmessig ved videre bearbeiding og tolkning av datamaterialet.

Formålet med undersøkelsen var å få dypere innsikt i elevenes opplevde virkelighet, både tiden i ungdomsskolen, overgangen til videregående skole og hvordan elevene hadde opplevd og fortolket læringsmiljøet i løpet av den tiden de hadde elevstatus.

Jeg valgte på bakgrunn av mitt faglige ståsted og min erfaring å starte med erfaringer og opplevelser fra grunnskolens tre siste år. Dette ble også gjort på bakgrunn av forskningsresultatene fra ”Bortvalg og kompetanse” som klart viser at fagvansker, svakt karaktergrunnlag og fraværsmønster predikerer senere bortvalg. I denne delen ønsket jeg å kartlegge eventuelle fagvansker i basisfagene norsk og matematikk, trivsel og eventuelt fravær. Videre var jeg interessert i karakterer fra grunnskolen som uttrykk for faglig prestasjoner.

Deretter var temaet informasjon og rådgivning ved overgang til videregående skole. Dette er interessant å få svar på fordi analysene fra ”Bortvalg og kompetanse” viser at feilvalg og forventningsbrist er en viktig årsak til senere avbrudd av skolegang. Jeg ønsket også å utdype på hvilket grunnlag valg av studieretning ble tatt.

Det neste tema var faglig mestring i videregående skole. Her ønsket jeg å kartlegge i hvilken grad eleven hadde fått tilpasset opplæring, hvilket læringsutbytte eleven opplevde og om det var samsvar mellom faglige krav som ble stilt og elevens evne til å innfri disse.

På bakgrunn av min erfaring og kjennskap til elever, samt min teoretiske innsikt og førforståelse, ønsket jeg å utdype det relasjonelle i et eget tema. Jeg ønsket her å kartlegge hvilken betydning relasjonen elev-elev hadde, og også relasjonen lærer-elev.

Et eget punkt ble lagt inn der jeg ville gi plass for elevens egne beretninger om en god og en vanskelig opplevelse. Her ga jeg rom for den frie fortelling som kanskje ikke ble fanget opp av spørsmålene. I ettertid ser jeg at jeg burde informert den enkelte informant om dette i forkant slik at de hadde fått anledning til å reflektere over det.

Intervjuet ble rundet av med spørsmål som skulle avdekke informantens subjektive årsaker til bortvalget og munnet ut i refleksjoner og tanker om det som hadde skjedd, om framtid og videre planer for utdanning og arbeid. Intervjuguiden foreligger i sin helhet som vedlegg 2.

5.2.2 Utvalg av informanter

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter viktig. Prosjektets mål og problemstilling vil være styrende (Dalen 2004). I kvalitative studier benyttes strategiske eller intensjonale utvalg. Det betyr at forskeren velger ut informanter på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Et dybdeintervju kan gi store mengder data. Det betyr at utvalget ikke kan være for stort. Men når utvalget er begrenset, er det viktig å finne fram til informanter som kan gi relevant informasjon. Med et lite utvalg er det også viktig at en finner fram til et troverdig utvalg (Vedeler 2000).

I forhold til mitt mål og problemstilling har jeg valgt det som Patton beskrives som kriteriebasert utvalg (Vedeler 2000). Det innebærer at samtlige kasus tilfredsstillende et forhåndbestemt viktig kriterium. I min undersøkelse har dette dreiet seg om bortvalgselever fra én videregående skole. Alle har fulgt læreplanverket etter Reform 94. I tillegg har jeg begrenset utvalget til 3 yrkesfaglige studieretninger hvor bortvalget erfaringsmessig har vært stort. Videre har jeg fulgt samme retningslinjer som ved utvalg av informanter til den kvalitative intervjuundersøkelsen til "Bortvalg og kompetanse": Jeg ønsket informanter fra en guttedominert, en jentedomineret og en kjønnsnøytral studieretning.

Jeg henvendte meg til den fylkeskommunale Oppfølgings- og PP-tjenesten (OT/PPT) for å få hjelp til å kontakte informanter. Denne tjenesten har dataregister over elever som slutter i videregående skole i fylket. Gjennom denne tjenesten ble så brev med informasjon og forespørsel om å delta, sendt en lang rekke ungdommer som hadde sluttet på de nevnte studieretninger. I tillegg hadde jeg utformet et brev av informerende karakter til foreldrene. Siden samtlige ungdommer var fylt 16 år, var samtykke fra foreldre ikke påkrevet. Jeg vurderte det likevel som viktig å holde foreldre informert om hva prosjektet innebar, slik at det ikke skulle skapes usikkerhet mht hvilke data jeg var på jakt etter. Noen ville kanskje hende være usikre på om prosjektet innebar uthenting av sensitiv informasjon omkring deres privatliv ettersom jeg antok jeg noen fremdeles bodde sammen med foreldrene. (Se vedleggene 4,5,6).

En lang rekke brev kom i retur til OT/PPT. Men jeg lyktes med å få kontakt med informanter fra en jentedominert, en guttedominert og en kjønnsnøytral studieretning. Utvalget bestod av 6 informanter; av disse var 3 jenter og 3 gutter.

5.2.3 Datainnsamlingen

Dalen (2004) påpeker at det i en kvalitativ intervjustudie alltid må foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden og for å teste ut seg selv som intervjuer. Ideelt sett skulle det vært gjennomført to prøveintervjuer med elever. Dette viste seg vanskelig å få gjennomført. Jeg valgte da å intervjuer en lærer i videregående skole som tok rollen som informant. Etter hvert tema kunne vi da gjøre en pause og reflektere over og vurdere spørsmålene. Videre kunne jeg prøve ut min rolle som intervjuer. Her gjorde jeg bruk av stoppeklokke for å kunne beregne tiden for intervjuene. Det andre prøveintervjuet ble gjennomført med inverterte roller. Her tok jeg selv rollen som informant, noe som viste seg å være lærerikt. Det gav meg en annen innsikt i hvordan intervjuguiden fungerte. Prøveintervjuene viste at intervjuguiden fungerte bra, og det var derfor ikke behov for redigering.

Samtlige 6 intervjuer ble gjennomført på et nøytralt sted. To av intervjuene ble gjennomført på mitt rådgiverkontor utenfor arbeidstid. De fire andre ble gjennomført

på PP-tjenestens kontorer der jeg delvis har min arbeidsplass – også disse utenfor arbeidstid for at det skulle være ro og minst mulig forstyrrelser.

Alle informantene fikk ved avtaleinngåelsen kjennskap til de temaer de ville bli spurt om. Løfte om anonymisering ble presisert. Likevel fant jeg det riktig før intervjuet startet å gjennomgå informasjonsbrevet med den enkelte, slik at jeg kunne forsikre meg om at de hadde forstått. Innledningsvis forholdt jeg meg til det Dalen og Sætersdal anbefaler: Fortelle hvem du er, bakgrunnen for at du ønsker å gjennomføre intervjuet, hva som skal skje med materialet og hvordan publiseringen skal skje (Dalen 2004). Jeg ba i tillegg om en samtykkeerklæring fra hver av informantene der jeg fikk tillatelse til å hente ut oversikt over avgangskarakterer og fravær (vedlegg 7). Jeg henvendte meg deretter til kontoret for Inntak og fagopplæring i fylket som sendte meg oversikter gjeldende aktuelle informanter (vedlegg 8).

Det å være faglig godt forberedt, å være bevisst min egen erfaring og mine teoretiske kunnskaper om forskningsområdet samt min lange erfaring i å samtale med ungdom, gjorde meg trygg i intervjusituasjonen. Dette bidro til at jeg kunne holde fokus på informantens fortelling og observere under intervjuet, samt avvike fra intervjuguiden der situasjonen tilsa det og utdype emner som var relevante for informanten.

Det er viktig å etablere en mellommenneskelig relasjon der intervjueren lytter empatisk, viser anerkjennelse og respekt samt genuin interesse for det informanten forteller ”Til syvende og sist er det informantenes verbale fortellinger som utgjør forskerens datamateriale” (Dalen 2004: 37). Det ble satt av tid både i forkant og i etterkant av intervjuet til samtale.

Kvale (2001) peker på betydningen av lydopptak med god kvalitet er viktig for å sikre datamaterialet. Alle informantene var i forkant informert om at intervjuet ville bli tatt opp og hadde ingen innvendinger mot det. Jeg benyttet en digital diktafon for opptak. Denne gav et svært godt lydbilde. Deretter transkriberte jeg intervjuene så raskt som mulig etter opptak. Disse ble så overført til min private PC. Etter transkribering hørte jeg på hvert intervju i sin helhet, før analysen begynte.

5.3 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Begrepene validitet, reliabilitet var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning. Validitet knytter seg her til hvorvidt forskningen måler det den skal måle, mens reliabilitet handler om hvor nøyaktig denne målingen har vært. Innholdet i disse begrepene har en annen betydning innenfor den kvalitative forskning der det ikke er en målsetting å tallfeste og måle. I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg i min undersøkelse har søkt å ivareta validitet og reliabilitet.

I kvalitative studier kan det vanskelig stilles krav om etterpørvbarhet. Her er forskerens rolle sentral, og denne rollen utformes i samspillet mellom forsker og informant i den aktuelle kontekst (Dalen 2004). Innenfor kvalitative studier er det mer meningsfylt å knytte spørsmål om reliabilitet til selve intervjuprosessen, til lydopptaket, transkribering og til analysen av materialet (Kvale 2001). Ved utførlig beskrivelse av leddene i prosessen, kan det legges til rette for at en annen forsker kan gjennomgå det beskrevne prosjektet (Dalen 2004). Jeg har bestrebet meg på å gi en klar beskrivelse av de ulike trinn i denne forskningsprosessen, slik at andre kan sette seg inn i den. På denne måten har jeg søkt å styrke reliabiliteten i dette prosjektet.

Kvale hevder at validitet i den kvalitative forskning må forstås som ” i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke”. Innenfor en slik forståelse mener han at den kvalitative forskning kan gi valid, vitenskapelig kunnskap (Kvale 2001). Jette Fog gir uttrykk for et liknende syn når hun presiserer at forskeren skal spørre seg selv om det en presenterer som viten om et fenomen, er holdbart og om ens egen erkjennelse vil kunne deles av informantene og av andre forskere (Fog 1999). Kvale anvender uttrykket ”håndverksmessig dyktighet” om forskrens evne til å velge tolkninger og argumenter som er troverdige. Maxwell beskriver ulike former for validitet i kvalitativ forskning: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet (Dalen 2004).

Jeg vil hevde at jeg gjennom de seks forskningsintervjuene speiler de 6 informantenes historier på en slik måte at det er mulig å se sammenhenger og årsaker til deres

bortvalg – både utløsende og bakenforliggende. Dermed kan jeg hevde at jeg har undersøkt det jeg har hatt som intensjon og som fremgår av problemstillingen.

Dalen (2004) peker på at det er viktig å tydeliggjøre sin forskerrolle. Særlig viktig er dette når en har en tilknytning til det fenomenet en studerer. Slik kan den kritiske leser vurdere i hvilken grad tilknytningen har påvirket fortolkningen. I dette tilfellet er jeg selv rådgiver og de erfaringer jeg har gjennom dette arbeidet, gir meg grunnlag for gjenkjennelse, god forståelse for temaet bortvalg og for informantenes situasjon. På den annen side kan dette føre til at jeg overser noe og blir mindre åpen for nyanser i materialet. Slik kan erfaringen være både en styrke og en svakhet. Dette har jeg vært bevisst gjennom hele prosessen.

Med deskriptiv validitet mener Maxwell at forskeren redegjør for hvordan materialet er innsamlet og på hvilken måte det er tilrettelagt for bearbeiding og analyse (Dalen 2004). Jeg har vektlagt å utarbeide en intervjuguide der spørsmålene skulle sikre at informantene ga innholdsrik og fyldig informasjon. Derneft har jeg sørget for god kvalitet på lyd materialet og vektlagt nøyaktighet og presisjon i transkriberingen med ordrett gjengivelse av informantenes uttalelser.

Når det gjelder tolkningsvaliditet tas det utgangspunkt i informantenes beskrivelser, og gjennom tolkning etterstreber forskeren indre sammenhenger i materialet.

Ungdommers språk er ikke alltid presist og nyansert. Hvilken mening en legger i ord og vendinger er forskjellig fra den ene til den andre. Jeg benyttet meg derfor gjennom intervjuene ofte av reformulering, speiling og oppsummering for å få bekreftet eller avkreftet hva jeg hadde oppfattet.

Jeg har forsøkt å sikre undersøkelsens teoretiske validitet ved å tilstrebe at informantenes utsagn belyses med relevant teori. Dalen (2004) peker på at det må være sammenheng mellom de fenomen som studien omfatter og de begreper, mønstre og modeller som forskeren anvender.

Denne undersøkelsens formål har ikke vært å generalisere i den forstand at resultatene kan overføres til andre grupper og slik være representative for bortvalgselever.

Utvalget er ikke representativt. Her har hensikten vært å kaste lys over den enkeltes opplevde virkelighet, fortalt med elevens egen stemme. Slik kan jeg håpe at undersøkelsen kan kaste lys over problemet, skape interesse og refleksjon hos leserne og at det reises nye spørsmål for å vinne ny kunnskap.

5.4 Etske hensyn og refleksjoner

Kvale (2001:65) påpeker at ”etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen”. Det fremgår av redegjørelse for prosedyren tidligere i denne skriftlige fremstillingen at hensyn til samtykke, informasjon til den enkelte informant er ivaretatt. Intervjuguiden ble sammen med søknad om konsesjon sendt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Godkjenning følger vedlagt (vedlegg 3).

Informert samtykke. Informanten har krav på å få kjennskap til formålet med undersøkelsen og hva materialet skal brukes til. Enhver har rett til kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre. Informantene har blitt informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Selv om informantene var over 16 år, valgte jeg å vedlegge et informasjonsskriv til foreldrene der jeg redegjorde for prosjektet. Videre ba jeg om skriftlig samtykke fra den enkelte til å innhente opplysninger om karakterer og fravær fra grunnskolen. Samtykket omfattet også informasjon om karakterer fra videregående skole og informasjon om på hvilke grunnlag eleven var tatt inn i videregående skole; inntak med fortrinn eller ordinært inntak.

Alle seks informantene har blitt kontaktet etter at materialet var transkribert med tilbud om gjennomlesing. Ingen har benyttet seg av denne retten.

Konfidensialitet. Lydfilene på den digitale diktafonen ble slettet etter at de ble overført til min private PC. Under transkribering ble kodenavn benyttet, og alt skriftlig materiale, de transkriberte intervjuer, personopplysninger og alt som vedrører

analysearbeidet oppbevares nedlåst og vil bli slettet og makulert når prosjektet er avsluttet 20.01.2008. Jeg har videre i min oppgave sett det nødvendig å anonymisere den institusjon det her ble forsket på. Denne omtales i oppgaven som undersøkelsesskolen.

Det påligger også forskeren et særlig ansvar i den skriftlige formidlingen av datamaterialet. Dalen (2004) fremhever at dette gjelder hvordan selve rapporteringen av fakta og utsagn skjer. Men gjennom den språklige formidling har den som har fortolkningsfortrinnsrett også ansvar for at resultatene presenteres på en måte som informanten kan identifisere seg med. Denne etiske utfordringen oppsummerer Davies og Esseveld når de reiser spørsmålet om hvorledes vi kan forklare andres liv uten å gjøre vold på deres virkelighet (Thagaard 1998).

5.5 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

Analyseprosessen er i følge Kvale noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen. Han beskriver analysen gjennom seks trinn (Kvale 2001). Når transkriberingen er gjort, begynner i følge Kvale (2001) den egentlige analysen.

I intervjuguiden hadde jeg tematisert spørsmålene, noe som lettet analysearbeidet. Etter transkriberingen lyttet jeg til hvert av intervjuene på ny. Det transkriberte materialet samt memos utgjorde datagrunnlaget.

På grunnlag av temaer i intervjuguiden ble det transkriberte materialet satt opp på store ark. Deretter gikk jeg gjennom hver enkelt informants uttalelser om det aktuelle tema og skrev notater ved siden av. Utsagn som var viktige, ble markert. Den enkelte informants utsagn i forhold til tema ble slik tydeliggjort. På grunnlag av dette fremkom fem kategorier for videre analyse. De fem kategoriene var: *1) forberedelse til videregående skole: informasjon, individuell veiledning og valg 2) fagvansker og tilrettelagt opplæring: lesevansker, matematikkvansker og tilrettelagt opplæring*

3) *relasjon elev – elev* 4) *relasjon lærer- elev* 5) *fravær*. Oversikt over intervjuguidens temaer og de fem kategorier som fremkom, er vedlagt (vedlegg 9).

Dernest begynte jeg å løfte materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå. Dette gjaldt informantenes ord og uttrykk, egne refleksjoner og tilgjengelig teori. Ytringene ble slik fortolket og satt inn i en teoretisk ramme. Jeg brukte her A3-ark med kolonner for kategori, funn og teori samt refleksjoner.

Den samme prosessen gjentok jeg, men nå med henblikk på den enkelte informant. Slik kunne jeg vinkle materialet forskjellig. Gjennom denne prosessen fremkom tyngden i materialet, og jeg kunne vurdere den enkeltes årsaker til bortvalget opp mot problemstillingen, både utløsende årsak og medvirkende.

De kategoriene som fremkom under analysen hadde én fellesnevner: de lot seg forene i begrepet skolelivskvalitet. Jeg foretok da en ny analyse opp mot de fire dimensjonene i begrepet skolelivskvalitet (Tangen 2003). For hver dimensjon førte jeg opp de kriterier som skulle inngå, gjeldende for denne undersøkelsen. Funn som gjaldt den enkelte informanten, ble deretter ført opp for hver av dimensjonene. Slik fikk jeg oversikt over deres skolelivskvalitet basert på de fire dimensjonene. På denne måten fremstod deres årsaker til bortvalget med utløsende og medvirkende faktorer. Dette ble samlet i en egen kolonne. I en siste kolonne oppsummerte jeg funnene i undersøkelsen. Matrisen som jeg benyttet til dette formålet, er vedlagt (vedlegg 10).

6. Presentasjon og drøfting

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i de kategorier som fremkom under analyseprosessen. Informantenes navn i denne fremstillingen er identiske med de kodenavn som ble gitt under transkriberingen og er altså fingerte navn.

6.1 Forberedelse til videregående skole

Her vil resultatene presenteres i følgende orden: informasjon og rådgivning, når og på hvilket grunnlag valg av studieretning ble tatt. Dernest beskrives konsekvenser av valget og i hvilken grad dette har hatt avgjørende betydning for senere bortvalg.

6.1.1 Informasjon

Hver enkelte av informantene ble presentert for en oversikt over de teori- og praksiselaterte tiltak for 9. og 10. klasse som brukes i den prosessorienterte utdanningsinformasjonen i distriktet. Disse er dels skolerelaterte, dels fremkommet som tiltak utarbeidet i samarbeid med den aktuelle videregående skole (her: undersøkelsesskolen). Elevene hospiterte i 2 dager på våren i 9. klasse på en valgt studieretning. Dessuten er alle avgangselever 1 dag i 10. klasse på en valgt studieretning før de søker. Ingen av informantene mener de har hatt nevneverdig utbytte av disse tiltakene. Videregående skole gir også informasjon ved besøk på den enkelte ungdomsskole. På spørsmål om hvilket utbytte de hadde av denne informasjonen, peker ”Janne” på at informasjonen ikke hadde vært objektiv og realistisk:

”- De kunne jo sagt litt mer om de forskjellige linjene, da, istedenfor å bare ta det gode liksom – det som var positivt ved linjene. De skulle liksom sagt at på den og den linjen er det mye jobb – mye faglig istedenfor å bare si at her er det kult og vise fram det beste som de gjør to ganger i året liksom. De sa aldri noe om hvem det passa for. Det var sånn mer reklame liksom.”

Denne jenta peker på noe vesentlig. I stedet for en saklig informasjon om utdanningsveiene, har det blitt vektlagt å fremstille enkelte studieretninger med undersøkning som attraktive. Da har fokus ikke vært på elevens beste, men på skolens opprettholdelse av visse studieretninger i kamp med andre videregående skoler. I sin doktoravhandling berører Krange (2004) dette når han refererer til Furlong & Cartmel. De drøfter det britiske skolesystemet som reflekterer trekk ved senmoderniteten: Utdanning fremstår som et forbruksgode med elever som konsumenter. Både skole og utdanningsinstitusjoner konkurrerer om å trekke til seg elever og studenter. Her ser Krange klare paralleller i det norske utdanningssystemet. Både videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner kjemper om å trekke til seg elever og studenter ut fra økonomiske hensyn. Skoler fremstår som tilbydere i et marked (ibid.).

Det slående ved informantenes uttalelser om informasjon som bakgrunn for senere valg, er at de synes å ha lite utbytte av den når den er kollektivt gitt. Dette kan tyde på at det er andre og mer individuelle tiltak som må til. En av jentene, "Rikke", peker på at informasjonsflommen blir for massiv når jeg ber henne vurdere denne informasjonen:

"...Jeg synes opplegget er bra i og for seg, men det kan bli litt for mye snakk, de kan si det litt mer kortfattet så du får med deg hva som er på de forskjellige linjene. Det blir så kjedelig å sitte og høre på at du følger ikke med til slutt..."

Når det gjelder den skriftlige informasjonen i form av brosjyrer og hefter, er informantenes uttalelser identiske med det Markussen m.fl.(2006) påpeker: Den skriftlige informasjonen synes å ha en beskjeden effekt. Noen har bladd litt overfladisk, andre har muligens ikke hatt lesekompetanse nok til å kunne ta seg frem i materialet på egen hånd, og et par av informantene har på grunn av fravær ikke fått utdelt materiell.

6.1.2 Individuell veiledning

Alle informanter ble spurt om i hvilken grad de fikk tilbud om eller selv ba om individuell rådgivning før valget. Bare to av elevene opplyser å ha fått slikt tilbud. ”Bendik” fikk individuell hjelp av rådgiver i 10. klasse fordi han ble vurdert som aktuell fortrinns søker. Han gir uttrykk for at kontakten med rådgiveren betød mye for han. Hun gav han trygghet, og hun formidlet søknaden med alt underlagsmaterialet.

”Johan” har gjennom ungdomsskolen hatt høyt sykefravær og fikk samtale med rådgiver og tilbud om hjelp til søknad om fortrinn. Ingen av de fire andre har fått tilbud om rådgivning. Den ene av disse, ”Lina”, uttrykker frustrasjon over ikke å ha fått den hjelpen hun ba om:

”Det å få personlige råd, det var jo ikke så veldig mye av det” ...”Jeg var interessert. Jeg prøvde noen ganger.” ...”Jeg gadd ikke etter at jeg hadde prøvd to ganger. Så tenkte jeg: De kontakter meg sikkert eller sånn. For jeg spurte om råd, og jeg spurte han rektoren der oppe om noe hjelp med søknader. Men det var ikke han som skulle hjelpe oss med det. Det var teamlederen. Men hun hjalp meg ikke med det. Hun kunne hjelpe meg, men så var det det at hun skulle hjelpe alle”.

På den skolen ”Lina” gikk, var rådgivningsfunksjonen tillagt den som til enhver tid var teamleder for avgangstrinnet. Det kan synes som om den tid som var avsatt til dette formål ikke stod i forhold til den enkeltes behov for hjelp. Men det kan meget vel være at det må tenkes nytt omkring informasjons- og rådgivningsarbeidet, slik at det tas sikte på mer individuell hjelp og mindre tid brukes til kollektive informasjonstiltak. Det fremheves av Kvalitetsutvalget at kvaliteten på rådgivingstjenesten synes å variere (NOU 2003:16). Det gis mye informasjon om yrker og utdanninger, men personlig veiledning og refleksjon synes å mangle. Markussen m.fl. peker på at det er behov for en mer profesjonalisert rådgivingstjeneste (Markussen m.fl. 2006).

Et annet forhold kommer også frem i mitt materiale. Mye kan tyde på at rådgivers primære målgruppe er elever som av ulike grunner søker inntak med fortrinn. Andre

elever som ikke har diagnoser, men som også har rådgivningsbehov blir ikke tilgodesett i samme grad. Dette kan også henge sammen med kapasitetsproblemer.

6.1.3 Valg – men på hvilket grunnlag

Bortsett fra de to informantene som har fått tilbud om rådgivning, er det gjennomgående for de fire andre at deres valg av studieretning har vært preget av tilfeldigheter og er tatt på sviktende grunnlag uten forutgående informasjon og refleksjon i forhold til egne evner og anlegg. ”Rikke”, forteller om et slikt valg som ble gjort like før søknadsfrist:

”Og så skulle bestekameraten min gå på Salg og Service, så da bestemte vi at vi skulle gå sammen.”

”Lina” hadde over tid ønsket å utdanne seg til gullsmed og ville derved bygge på både interesse for faget og egne anlegg. Hun ble imidlertid sjarmert og tiltrukket av den informasjon som ble gitt om studieretning for Salg og Servicefag og utsikter til jobb innen reiseliv. Like før søknadsfrist valgte hun denne studieretningen og ville satse på å bli guide. Ingen forteller henne at hun som dyslektiker med vansker i norsk og engelsk, kanskje ville få problemer med fremmedspråkopplæringen. Hun hadde følgelig et lite realistisk bilde av de kravene hun ville møte og av sine egne muligheter i forhold til disse.

”Jeg visste at jeg kunne klare å lære engelsk ordentlig – eller sånn – jeg kan jo snakke det. Snakke går veldig fint, og skriftlig – det må jo komme en dag”.

Det fremgår av den kvalitative studien i ”Bortvalg og kompetanse” (2006) at feilvalg er gjennomgående. I mitt datamateriale har jeg vist at de valg fire av informantene foretok, var impulsstyrte og lite gjennomtenkte. En skulle da kunne forvente at de derav opplevde forventningsbrist. Det er imidlertid bare to informanter som mener å ha foretatt et feilvalg. ”Erik”, innrømmer at han ikke var tilgjengelig for hverken informasjon eller råd før valget. Han var fast bestemt på utdanning da han etter 10. klasse startet opp på Hotell- og næringsmiddelfag med intensjon om å bli kokk.

”Mor sa til meg at det er et veldig stressyrke, og er du sikker på at du vil det og sånn. Men jeg var hundre prosent sikker, og da – som jeg sa: når jeg er fast bestemt på en ting, så nytter det ikke å få meg til å skifte mening. Jeg er sta”.

Etter kort tid innså han imidlertid at dette var et feilvalg.

Flere av informantene gir uttrykk for forventningsbrist når det gjelder innholdet.

”Janne” begynte på Helse- og sosialfag, men opplevde at denne studieretningen var langt mer teoretisk enn hun hadde forestilt seg.

”Jeg trudde det var litt mer sånn ting å gjøre – sånn fysisk – praktisk – men det var veldig mye teoretisk. Det sa de ikke noe om da vi var på ”Rett kursvalg”. Da var vi bare på kjøkkenet og sånt –”.

Oppsummert kan det konkluderes med at de fire som har søkt på vanlig grunnlag til GK, ikke har fått tilbud om individuell rådgivning. Et slikt tilbud er bare gitt til de to elevene som var aktuelle fortrinnsøkere. Informantene viser i tillegg liten bevisst egenaktivitet for å skaffe seg nødvendig informasjon. Skolenes informasjon og praksisrelaterte tiltak treffer dem ikke. De deltar delvis og halvhjertet i besøk/ opplegg på videregående skole. Karakteristisk er også at flere oppgir at foreldre ikke har vært viktige påvirkningsaktører.

Markussen (2006) viser i sitt materiale til at det å komme inn på førstevalget, har betydning for om eleven blir i videregående skole. Mine informanter opplyste alle at de hadde fått innfridd sitt førsteønske ved søkning til GK. Behovet for rådgivning er imidlertid like stort ved overgang mellom GK og VK1. ”Bendik” hadde åpenbart behov for hjelp og veiledning for videre kursvalg men fikk ikke tilbud om dette. Stilt overfor press om valg av VK1-kurs, drev han med de andre i klassen over til VK1Tømer, et valg som ble svært galt for han og ble medvirkende grunn til bortvalg.

6.2 Fagvansker og tilpasset opplæring

Her vil jeg redegjøre for informantenes opplevelse av faglig mestring i grunnskole og videregående skole i forhold til basisfagene norsk og matematikk og rette

oppmerksomheten mot de fagvansker de har strevet med. Deretter vil jeg redegjøre for i hvilken grad de erfarte å få tilrettelagt opplæring i videregående skole og om deres fagvansker var den utløsende eller en medvirkende årsak til at de forlot videregående skole.

6.2.1 Lesevansker

De fleste av informantene (5 av 6) forteller om vansker i grunnskolen knyttet til lese- og skriveprosessen. Alle disse har fått tilretteleggingstiltak i form av lesekurs i barneskolen. Når det gjelder ungdomsskolen, rapporteres det om lite hjelp i form av tiltak. Dette kan henge sammen med at ungdomsskolen tradisjonelt ikke arbeider med bedring av elevenes lesekompetanse, men det kan også være at deres lese- og skriveferdighet bedret seg med årene.

Tre av informantene har en oppfatning av at de leser godt i dag, men når jeg spør om hvordan de forstår det de leser, innrømmer alle tre at de har vansker. Dette er i overensstemmelse med det Roe (2004) peker på når hun skriver at enkelte kan ha en illusjon om at de forstår teksten dersom de bare avkoder korrekt. Ingen av informantene har kjennskap til lesestrategier som kan avhjelpe forståelsen ved tekster.

To av informantene har hatt åpenbare vansker gjennom hele skolegangen. Den ene, ”Lina”, ble utredet med henblikk på dysleksi av PP-tjenesten først i 10. klasse. Hennes skolehistorie bærer preg av strev og faglige nederlag i forhold til lesing, til faget engelsk og til andre leserelaterte fag. Her har foreldrene påpekt vanskene, men hatt problemer med å vinne gehør.

”Mamma har jo sagt det fra jeg var mindre at det har noe med lesinga å gjøre”.

Det kan synes som om skolen har en vei å gå når det gjelder å overvåke elevens leseferdighet og avdekke vansker. Og det kan også illustrere det mange foreldre påpeker i møte med PP-tjenesten: de er ikke blitt tatt på alvor og fått gehør for mistanke om dyslektiske vansker. Det bemerkelsesverdige ved ”Linas” historie, er at

det ved overgang fra barne- til ungdomsskole ikke er blitt opplyst hvilke vansker hun hadde. I møte med økte faglige krav i ungdomsskolen, ble hennes situasjon ytterligere forverret og hun utviklet unngåelsesstrategier med påfølgende fravær. Ved overgang til videregående skole ble hun imidlertid utredet av PP-tjenesten, og det ble oversendt dokumentasjon på behov for faglig tilrettelegging. Til tross for dette hadde lærerne ikke kjennskap til hennes vansker. Hun refererer til en samtale med engelsklæreren:

”...han spurte om jeg hadde veldig vansker for å skjønne engelsk. Så sa jeg jo fra: jeg har sagt det mange ganger til deg nå, og nå har jeg gitt opp. Så sa han bare: da må du snakke med kontaktlæreren din”.

Tangen (2003) peker på det forhold at elever og foreldre regner med at skolen kjenner til elevenes vansker og behov for tilrettelegging når dette fremgår av oversendte søknadspapirer. Gjennom hennes undersøkelse (1998) som gjaldt fortrinnslever, viser hun til tilfeller der lærerne ikke kjente til elevenes vansker og at elever eller foreldre selv måtte ta kontakt med skolen og informere om tilretteleggingsbehov. I ”Linus” tilfelle har nødvendig informasjon ikke tilflytt faglærere; det er et klart ansvar som påhviler skolen. Like alvorlig er det at faglæreren skyver fra seg det ansvar han har for elevens faglige tilrettelegging til tross for at han har erfart hvilke vansker eleven har.

Denne jenta fremhever gjennom sin beretning to lærere som har møtt henne med forståelse og kommet henne i møte med tilrettelegging. Den ene var norsklæreren i 10. klasse, og den andre var læreren i bedriftetablering på grunnkurset.

”...Hvis jeg skulle valgt en lærer som skulle lære meg noen ting i noen fag, da hadde det vært ”Hedda” eller hun ”Mari”.

”Rikke”, forteller om lese- og skrivevansker gjennom hele skolegangen, men hennes vansker har aldri blitt oppdaget. Det er en skolehistorie fylt av ydmykelser og nederlagsopplevelser.

”...Det var vel i 7. klasse, tror jeg. Og da var jeg den som leste 1. klassebøkene. Enda sa de ikke noe. Eller så prøvde jeg å late som om jeg var like flink som de andre og tok de vanskeligste bøkene og leste ingenting, bare skreiv av det referatet bak på boka der”.

Fra den første engelsktimen på videregående skole forteller hun:

”Jeg er ikke en så veldig flau person, men å lese høyt, det er ydmykende. I den første engelsktimen skulle de ha meg til å lese først, og så sa jeg at jeg har ikke lyst. Så sa han (læreren): jo, du skal lese. Det var et norsk stykke, og så begynte jeg å lese. Sa sa han: OK, du behøver ikke lese, du”. - ”Det var så ille å begynne å lese, men da han avbrøt meg fordi han syntes det var fælt, så ble det enda verre”.

Videre forteller hun om egen prestasjon på kartleggingsprøve i norsk i starten på GK der så vel hastighet som leseforståelse blir prøvet:

”Vi hadde jo sånn prøve på GK. Alle de arka du skal lese på tid, og da kom jeg bare til første sida ferdig og 2-3 linjer eller noe, mens alle de andre var ferdige”. – ”Og i tillegg så hadde jeg jo feil på de du skal krysse av på”.

”Norsklæreren så at jeg hadde veldig problemer, men hun ville ikke gjøre noe med det. Hun sa: Bare les 10-15 minutter om dagen, så blir det sikkert bedre”.

Elever med denne problematikken anvender etter hvert gjettestrategier og kommer ikke videre i leseutviklingen. Bare å lese flere ganger er den minst effektive lesemetoden for å lære og forstå. De drar ofte nytte av lærerens muntlige gjennomgang. Dette går tydelig frem av andre deler av hennes historie. Når stoffet er gjennomgått av læreren i forkant av en prøvesituasjon, viser hun bedre mestring.

6.2.2 Matematikkvansker

Fire av informantene forteller om vansker i matematikk som startet i barneskolen.

”Janne” hevder hun aldri har likt matematikk. Hun opplever faget som kjedelig, men mener bestemt at svak karakter fra ungdomsskolen, skyldes manglende egeninnsats, bråk i klassen og lærerens metodikk. Om faget på videregående skole uttaler hun seg imidlertid i mer positive vendinger:

”Han vi hadde nå (matematikklæreren), forklarte liksom hvorfor også – ikke bare sånn er det”.

Her poengterer hun at læreren er flink til å undervise og vektlegger forståelse, noe som gir en mer positiv holdning til faget. PISA-undersøkelsen viser at en god relasjon mellom elev og lærer har avgjørende betydning for elevens læringsresultater i sentrale fag (Kjærnsli i Nordahl & Sørli m.fl. 2005).

”Janne” karakteriserer også andre fag hun opplever liten grad av mestring i som kjedelige. Men vi ser også at matematikkfaget blir mer positivt når mestringsgraden øker. Skaalvik (2007) viser til egen og andres forskning som bekrefter at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon (Miller og Ross 1975, Zuckerman 1979, Witley og Frieze 1985, E.M. Skaalvik 1990,1994). Dette viser seg i en tendens til å forklare suksess internalt, mens nederlag forklares eksternt. En undersøkelse av Worthman, Constanzo og Witt refereres også av Skaalvik for å illustrere dette. Ulike strategier for selvbeskyttelse anvendes som forklaring på faglige nederlag, blant annet devaluering (Skaalvik & Skaalvik 2007). Her kan det tyde på at ”Janne” devaluerer fag som er knyttet til nederlag som en beskyttelse av selvet. Hun attribuerer også til egen manglende innsats og lærerens instruksjon når det gjelder faget matematikk i ungdomsskolen.

”Lina” som er dyslektiker, har strevet med matematikkfaget i grunnskolen når det har vært tekstbaserte oppgaver. Kombinert med en negativ relasjon til faglæreren i 10. klasse førte det til nedvurdering av faget og mye fravær, slik at det oppstod en ond sirkel der resultatet ble lave karakterer.

”Rikke”, forteller om vansker med matematikkfaget gjennom hele grunnskolen. Hun forteller at hun liker faget når hun først forstår. Gjennom hele skolegangen har hun strevet med algoritmer uten å ha fått hjelp. Negativ relasjon til faglæreren på ungdomsskolen forsterket vanskene. Betegnende for henne er det hun forteller om mangel på tilpasning:

”... Vi hadde om likninger, jeg skjønnte jo ikke båret av hva det var for noe, og så satt pappa en kveld og lærte meg hva likninger var, og da kunne jeg det, og da syntes jeg det var kjempegøy og regne det, og da ville jeg gjøre det hele tida. ...Men så da vi kom tilbake igjen, og når vi begynte med de nye likningene, og jeg først hadde lært det, og vi begynte med de veldig lange, da var det gresk igjen.”

Her bestemmer læreboka, pensum og klassens progresjon tempo og innhold, og når hun ikke får tilstrekkelig trening, men presses videre med mer avansert læring innenfor samme emnet, faller hun av lasset og gir opp. Dette illustrerer det Haug (2003) påpeker: matematikkundervisningen er for lite differensiert og i for stor grad basert på at alle skal følge samme progresjon. Det fører for mange elever til en vanskelig læringsituasjon der de fratas muligheten til å arbeide med det som i Vygotskys terminologi kalles ”den nærmeste utviklingszone” (Skaalvik 2007).

Når det gjelder de to siste informantene, forteller de også om vansker i faget gjennom hele skoleløpet, men lite i deres beretninger tyder på at vanskene er spesifikke. Den ene har strevet med skolevegring over tid i barneskolen. Den andre hadde en ”hullet” skolegang gjennom flere år. Matematikkfaget er sårbart for fravær.

Oppsummert ser vi at flere av informantene har strevet med sentrale fag i hele skoleløpet. Her er det pekt på vansker i norsk og matematikk. Bare en av informantene har blitt utredet av PP-tjenesten, men selv ikke dette har medført vesentlige tilretteleggingstiltak verken i grunnskolen eller i videregående skole. En gjennomgåelse av deres karakterer fra grunnskolen viser svake karakterer i norsk og matematikk, men også i andre teoretiske fag for halvparten av informantene.

Markussen m.fl. peker på at svake prestasjoner fra grunnskolen har vist seg å være blant de sterkeste prediktorer for bortvalg og henviser her til egen og andres forskning (Roderick 1993, Altenbaugh m.fl. 1995, Battin-Pearson m.fl. 1995 i Markussen m.fl. 2006). Med disse vanskene begynte ungdommene i videregående skole i ordinære grunnkurs. En ble tatt inn med fortrinn, og det fulgte meldingsskjema med en annen av søknadene, men nødvendig informasjon nådde ikke frem til faglærere i det siste tilfellet. De øvrige startet opp med blanke ark. Markussen (2006) fremhever sterkt at det er av vesentlig betydning at mottakende skole får kjennskap til elevens sterke og

svake sider. Han påpeker at det er ingen grunn til å tro at elever som har slitt faglig, vil kunne skape seg en ny og kvalitativt bedre skolehverdag når de begynner på neste skoleetappe. Kunnskap om den enkelte elev som videregående skole trenger for å lage et tilrettelagt opplegg, må flyte fritt fra grunnskole til videregående. Tangen (2003) deler denne oppfatningen, men peker på det uheldige ved at opplysninger som er gitt, ikke alltid når den som skal stå nær eleven. I rapporten fra SINTEF støttes et slikt syn, men det understrekes at informasjonsflyten må skje på måter som ikke er stigmatiserende eller i konflikt med forvaltningsloven (Havn & Buland m.fl. 2007).

6.2.3 Tilrettelagt opplæring i videregående skole

Informantene ble i intervjuene spurt om i hvilken grad de opplevde at videregående skole tilrettela opplæringssituasjonen for dem. Det er tidligere pekt på tilsynelatende liten grad av tilrettelegging for disse ungdommene i ungdomsskolen. Ingen av de to jentene med lesevansker kan fortelle om faglig tilrettelegging av noe omfang i forhold til teoretiske fag. Dette til tross for at det åpenbart er foretatt kartleggingsprøver etter skolestart. "Lina" som har dysleksi, forteller:

"I bedriftsetablering hadde vi ei som het "Mari", og hun skjønnte det på åssen jeg skreiv, at det var noe galt. Hun skjønnte noe. Og da fikk jeg litt hjelp – eller hun lærte meg forskjellige måter jeg skulle gjøre ting på. Og da gikk det bedre".

Ellers er det få suksesshistorier å vise til. "Bendik" som begynte på Byggfag, ble søkt inn med fortrinn. Han har en tidligere skolehistorie med skolevegring og har hatt relativt høy grad av tilrettelegging gjennom en årrekke. På bakgrunn av tidligere høyt fravær er det nærliggende å anta at han har faglige hull som tilsier ekstra oppmerksomhet og hjelp. På mitt spørsmål om han fikk noen form for tilrettelegging på GK, svarer han benektende, og han tror heller ikke at lærerne så at han strevde.

"Nå gjorde jeg lekser. Stort sett i byggfaga gjorde jeg det bra. I de andre var det vel som vanlig – litt dårlig innsats. Jeg gjorde vel det jeg kunne".

På grunnkurset opplevde han mestring i forhold til byggfag i både teori og praksis, men i fellesfagene buttet det. Til tross for dette trivdes han godt, ikke minst skyldtes det læreren som han opplever som romslig og inkluderende og til stede for elevene. Selv beskriver han dette året som sitt beste skoleår noensinne. Det var ved overgang til VK1 det brøt sammen. Basert på hans beretning kan det synes som om opplegget på grunnkurset var mer prosessorientert, mens det på VK1 var mer prestasjonsorientert. Han opplevde mer stress og strebing blant elevene etter å gjøre seg bemerket, en kultur han ikke på noen måte klarte å finne sin plass i.

”Jeg føler at han på VK1 satte litt høye krav – og hvis du ikke visste åssen du gjorde det, var du dum liksom.”.

Innenfor motivasjonsforskning skiller en mellom lærings- og prestasjonsorientert læringsmiljø. Mens det læringsorienterte læringsmiljøet vektlegger individuelle mål, forståelse og mening, individuell forbedring, verdsetting av innsats og vurdering i forhold til individuelle mål, er det prestasjonsorienterte miljøet kjennetegnet ved at målet er det samme for alle og resultater verdsettes mer enn innsats. (Skaalvik 2005). Prestasjonsorienterte læringsmiljøer er også mer konkurransepregede. Det viktigste er ikke hva en lærer, men at en gjør det bedre enn de andre.

En undersøkelse gjennomført av Skaalvik & Skaalvik (2004) blant elever i grunnskolen og videregående skole fokuser på sammenhengen mellom læringsmiljø, elevenes opplevelse av skolen og deres atferd. Undersøkelsen viser at jo mer prestasjonsorientert miljøet er, jo mer ego-orienterte er elevene. Den enkelte blir opptatt av å ikke bli oppfattet av medelever som svak eller dum. Et slikt læringsmiljø resulterer i mer negativ selvoppfatning, lavere motivasjon, mer angst, større behov for selvbeskyttelse, liten utholdenhet når det blir vanskelig og mindre adekvate læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik 2004). Det prestasjonsorienterte miljøet på VK1 virker særlig negativt på denne informanten. Han oppfatter seg som dum i egne øyne og finner det vanskelig å be om hjelp:

”Jeg kunne sikkert gjort det hvis jeg hadde trykket meg på, men jeg er ikke sånn som trykker meg på. Jeg er litt sånn beskjeden”.

Fra det praktiske arbeidet på VK1 Tømrer forteller han om til dels meningsløse oppgaver han blir satt til uten å få noen forklaring:

”Det var på VK1 når vi begynte. Begynte på det praktiske. Han delte oss opp i grupper, da i starten. Så blei jeg og en annen fyr som jeg ikke kjente, satt til å bygge hyller inne på et rom der vi skulle ha verktøyet vårt. Og så skulle resten begynne å bygge sånn derre lekestue eller noe sånt. Så blei vi delt opp eller noe sånt. Og så blei det seinere til at jeg gikk og trilla søppel og greier. Mens de andre bygde lekestue –”

Dette opplevde han som en degradering. Han kom ikke i gang med byggefaglige oppgaver, men ble satt til forefallende arbeid. Dette kom han tilbake til flere ganger i løpet av samtalen vår som en vond opplevelse.

”Følte jeg aldri kom ordentlig – fikk snekra liksom – fikk gjort noe fornuftig”.

Tangen (2003) tar i sin drøfting av skolelivskvalitet opp betydningen av å få holde på med noe ordentlig, noe seriøst. Elever ønsker seg god undervisning og gode lærere, men det er gjennom meningsfulle oppgaver de arbeider med at de lærer. Skolearbeidet utgjør essensen i deres skoleliv (Tangen 2003: 463).

”Johan” har også en skolehistorie å vise til som bærer preg av høyt fravær, kanskje vegring. Han viser til en medisinsk diagnose som han nå utredes for. Denne gutten har gjennom ungdomsskolen fått tilbud om hjemmeundervisning og annen form for tilrettelegging. I løpet av VK1 har han perioder med fravær grunnet sykdom, og han forteller om både forståelse og tilrettelegging fra skolens og lærernes side på videregående skole:

”De prøvde å hjelpe meg veldig mye. Der var de flinke, spesielt læreren min (kontaktlæreren)”. ”Siden jeg var så mye borte, satte de oppgaver etter det jeg hadde gjennomgått”.

Begge disse er VK1-elever ved Tømrer og har på forskjellig måte behov for tilrettelegging, men bare den ene synes å bli tilgodesett og ivaretatt. Den ene strever med dokumenterte psykososiale vansker mens den andre har lege og en antatt diagnose å vise til. En kan undre seg over at to elever blir så ulikt behandlet til tross

for at de begge har behov for at tilrettelegging. Det kan ha sammenheng med at disse to åpenbart er ulike elevtyper som i ulik grad kaster skygge og gjør seg synlige: ”Bendik” er stillfarende, mens ”Johan” fremstår muligens mer som en handlingens mann. En annen mulig forklaring kan være at skolen lettere forholder seg til medisinsk dokumentasjon enn psykososial problematikk som fordrer lærerens innsikt og sensitivitet overfor den enkelte elevs behov.

6.3 Relasjonen elev - elev

I min undersøkelse la jeg vekt på å spørre informantene om det relasjonelle. Dette fremgår av intervjuguiden. Analysen av materialet viser at det er to studieretninger der elevene uttaler seg spesielt om elevrelasjoner: Helse- og sosialfag og Salg og Servicefag. Den første er en jentedominert retning mens den andre er kjønnsnøytral. Det er 4 klasser på Helse- og sosialfag, og av intervjuet fremgår det at skolen trolig har foretatt en organisatorisk differensiering der elever med ulike vansker og tilretteleggingsbehov har blitt samlet i den ene klassen. Det er i denne klassen ”Janne” blir plassert. Om de ulike vanskene elevene har, forteller hun:

”...enten så hadde de unger, eller så hadde de et eller annet rusproblem, eller så hadde de vært innlagt i psykiatrien. Et eller annet var det – eller så kunne de ikke norsk eller – ja, sånne ting var det”.

I denne klassen blir skoledagen og klasserommet arena for den enkeltes eksponering av egne uløste problemer, frustrasjoner, problemløsning eller oppmerksomhetsbehov:

”...alle hadde et eller annet slags problem i klassen som var veldig stort og trengte masse tid og oppmerksomhet liksom”.

Hennes beretning fra skolehverdagen er en beskrivelse av et svært destruktivt elevmiljø kjennetegnet av intriger, baksnakking, sosial utstøting, trusler, islett av fysisk vold og med to toneangivende elever som setter dagsorden:

”Det var bare intriger, masse intriger”. – ”Det var de to som skulle ha all oppmerksomhet. De styrte. Vi prøvde å ignorere dem, men de var så pågående og skravlete. De rotta seg sammen, og så var alle underlegne liksom”.

Et slikt elevmiljø med høyt konfliktnivå setter grenser for hvor stort fokus det kan være på det rent faglige. Og ”Janne” forteller om slitne lærere og at det gikk ut over hennes læringsutbytte. På mitt spørsmål om hvordan skolen prøvde å løse dette, forteller hun at både rådgiver og PP-tjenesten var involvert uten at det ble nevneverdige endringer. Hun har en klar oppfatning av at en slik sammensetning av elever med mange og uensartede problemer aldri burde funnet sted, noe også lærerne hadde gitt uttrykk for. Men alle hadde en god relasjon til lærerne; de kunne bare ikke like hverandre. ”Janne” strevde selv med problemer utløst av familieoppløsning. Dette læringsmiljøet trigget og forsterket hennes egne vansker. Hun sluttet etter første året hovedsakelig for å slippe et fortsatt skoleløp med de samme elevene.

”Janne” berører kjernen i problemet når hun peker på at denne sammensetning av elever aldri skulle vært gjort. Her er det opprettet en gruppe der en har samlet elever med ulike problemer. På bakgrunn av at ”Janne” forteller om 4 parallellklasser, har det åpenbart vært alternative løsninger. Hvilke tanker som ligger til grunn for skolens gruppesammensetning, kan jeg på bakgrunn av min undersøkelse ikke uttale meg om. Men de uheldige konsekvensene for elevenes skolekvalitet synes åpenbare.

I den kvalitative intervjuundersøkelsen i ”Bortvalg og kompetanse” (Markussen m.fl. 2006) rapporteres det om liknende destruktivt elevmiljø på Helse- og sosialfag. Her kan det ikke vises til læreres involvering for å forsøke å skape et bedre miljø. I min undersøkelse fortelles det om lærere som får de beste skussmål og om gjentatte forsøk på å bilegge stridigheter gjennom rådgivers og PP-tjenestens involvering.

Også på studieretning for Salg og Servicefag synes liknende prinsipper å ligge til grunn ved ny classesammensetning etter at et stort antall elever har sluttet i løpet av første halvår. I to av grunnkursklassene var det en opphopning av elever med

sammensatte vansker. Den tredje synes å være mer normalt sammensatt. De to informantene ser dette og opplever det stigmatiserende. ”Lina” er opprørt:

”Så fant de på noe lurt da, påstod de – dele opp klassene etter åssen de var: de som var bråkete i én klasse, og de som var rolige i en klasse, og sånne vanlige i en annen klasse . – eller: de som var flinke på skolen, de som var dårlige på skolen og sånn. For det var ikke bare folk som bråka i den ene klassen – også de som var dårlige på skolen”.

Som elevrådsrepresentant reagerer hun på vegne av flere, men opplever å ikke bli hørt. Her har hun klare meninger:

”For de som ikke er flinke på skolen, skal ikke bli satt sammen med de som bråker mest bare fordi de er dårlige på skolen”.

”Men C-klassen de hadde liksom ikke samme skolegang som oss de, for de hadde helt andre lærere enn oss og sånne ting”.

Markussen (2000) uttaler i klartekst på bakgrunn av forskning at for de svake elevene synes det å være en fordel å være integrert i ordinære klasser allerede fra starten på grunnkurset. Grøgaard (ibid.) har funnet at alle parter, også de faglig sterke, tjener på at klassen har noen få elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Dale & Wærness (2006) peker på at jo flere problemer en klasse har, jo dårligere blir det sosiale samspillet. Den gjensidige hjelpen blant elevene eksisterer ikke, og lagarbeid blir vanskeliggjort. Ogden (2005) viser til at når skoleflinke og svake plasseres i separate klasser, kan det i et faglig perspektiv være gunstig for de flinke, men som regel en ulempe for de svake. Organisatorisk differensiering synes ikke å høyne prestasjonsnivået. Når det gjelder sosial samhandling, er det heller ingen garanti for at flinke elever fungerer bedre sammen. De kan være forskjellige på andre områder enn det evne- og prestasjonsmessige. I klasser bestående av svake elever, oppstår lett negative holdninger til skolen, elever mistrives, og det blir en fattig sosial samhandlingsarena.

Denne form for organisatorisk differensiering er vel kjent innenfor spesialpedagogikken der hensikten var å gi elever et spesialisert og tilrettelagt tilbud med kvalifiserte lærere. Ogden (2005) peker på at når denne form for differensiering

delvis er forlatt, skyldes det både at den hadde negative virkninger og at motargumentene har vært så vektige. Han er også klar når han uttaler at det er liten tvil om at en underkommunisert hensikt med spesialklasser var at de fungerte som avlastning for skolen og for lærerne. Han viser også til at denne praksis fører til sosial stempling og stigmatisering (ibid.)

I min undersøkelse var praksisen med separate klasser ingen suksess. I begge tilfellene fortelles det om høy grad av mistriivsel i elevmiljøet. På Helse- og sosialfag utvikler klasse miljøet seg i en slik retning at de destruktive krefter dominerer skolehverdagen, og det faglige blir underordnet det høye konfliktnivået. Det synes likevel å være en etablert praksis ved enkelte studieretninger på undersøkelsesskolen.

6.4 Relasjonen lærer - elev

I analysen av mitt materiale utgjør relasjonen mellom elever og lærere et vesentlig element som utdypes og vektlegges sterkt av flere informanter. Her finnes tyngdepunktet når det gjelder årsaker til bortvalg for tre av informantene.

Begge informantene på den ene studieretningen, "Janne" og "Erik", omtaler relasjonen mellom lærere og elever i rosende vendinger. Her beskrives lærerne som omsorgsfulle, engasjerte og gode faglige formidlere. Problemet her er snarere at de til tross for forente anstrengelser ikke makter å blegge stridigheter blant elevene i klassen og komme i posisjon for å skape et godt læringsmiljø. Både rådgiver og PP-rådgiver er involvert. Det arbeides både individuelt med elever og med gruppedynamikken, men ingen anstrengelser gir resultater siden viljen til endring ikke er til stede hos elevene. "Janne" har medfølelse med lærere som strever uten å få uttelling.

Den andre informanten, "Erik", uttaler seg også rosende om lærer – elevforholdet, men hans beskrivelse av relasjonen må ses på bakgrunn av at hans skolegang bærer mer preg av korte intermezzoer enn av et kontinuerlig løp. Det kan synes tvilsomt om

han med sitt fraværsmønster kan etablere og vedlikeholde noen relasjon; det være seg relasjon til medelever eller til lærere.

På en av de andre studieretningene er det er tidligere i denne oppgaven pekt på at den ene av informantene, "Bendik", først fikk problemer ved overgang til VK1. Når han greide seg så bra gjennom grunnkurset til tross for en vanskelig tidligere skolehistorie, tilskriver han det kontaktlæreren som med sin ro, trygghet og inkluderende holdning bidro til at elever følte seg ivaretatt. For han ble overgangen til VK1 svært vanskelig. Han ble utsatt for krenkende behandling av læreren når han ble satt til lite meningsfylte oppgaver som å rydde søppel mens de andre bygger lekestue. Slik han opplevde det, ble han degradert og ekskludert. "Bendik" hører til den gruppe elever som ikke kaster skygge, og han levnes små sjanser til å gjøre seg synlig i det han opplever som et prestasjonsrettet og konkurrerende miljø.

"På VK1 mista jeg lysta. Jeg gjorde og prøvde vel så godt jeg kunne, men det var vel ikke bra nok for læreren, så læreren satte meg til å rydde søppel".

Han beskriver forskjellsbehandling av elevene:

"På grunnkurset var det veldig bra. Det var skikkelige lærere. Men på VK1 da var det – da tok han vel til seg noen gullunger".

Til tross for at han fremdeles går sammen med flere av klassekameratene, er miljøet nå et annet. Når vi sammen reflekterer over dette sier han:

"Jo. Men jeg tror mye har med læreren å gjøre".

Lødding som har ansvar for den kvalitative del av "Bortvalg og kompetanse" (Markussen m.fl. 2006) reflekterer over sosial reproduksjon i forhold til yrkesfagene. Innenfor mange av yrkesfagene holder hun det for mulig at det forekommer andre sosialiseringprosesser her enn innenfor allmennfaglig retning. Hun ser for seg at det innenfor klassiske håndverksfag finnes lærere som forutsetter at elever kan håndtere verktøy når de starter opp. Slik kan det være enkeltelever som besitter ønskede teoretiske og paktiske ferdigheter som verdsettes av læreren og at det derved skapes forskjeller mellom elevene. I så fall vil enkelte elever uten den ønskede bakgrunn

kunne oppleve at de ”konkurrerer på bortebane” (Grøgaard 1997c) i yrkesfaglig sammenheng. I et slikt perspektiv kan en tenke seg lærere som har en større forankring i håndverket, den faglige kompetansen, enn i den relasjonelle kompetansen. Slik vil deres samlede profesjonelle kompetanse ikke være tilstrekkelig balansert i forhold til å ivareta hele elevgruppen.

En gruppe på 15 elever skulle også være en håndterlig gruppe for en kontaktlærer å bli kjent med. I den tiden ”Bendik” var elev på VK1 var det ikke fra lærerens side tatt initiativ til én eneste innslusingssamtale. Damsgaard peker på samtalen som et av de viktigste tiltakene i arbeidet med blant annet å skape gode læringsmuligheter i skolen. Hun hevder at lærere ved å utelate elevsamtaler gir avkall på et av de viktigste redskaper de har for å bli kjent med sine elever og være til stede for dem (Damsgaard 2007). En kan også undre seg over at ”Bendik” ikke ble fanget opp som risikoelev ved overgangssamtale mellom lærer i GK og VK1. Det fokuseres stadig på manglende kommunikasjon mellom grunnskole og videregående skole. I dette tilfellet gjelder det en nødvendig samtale mellom lærere innenfor én og samme avdeling med et begrenset antall lærere.

Å behandle elever krenkende og ekskluderende er lite forenlig med lærerprofesjonalitet og respektfull relasjon. ”Bendik” bruker ikke store ord og fakter under intervjuet når han forteller om måten læreren behandlet han på. Men han kommer stadig tilbake til det og fremhever dette som smertelig når han blir bedt om å berette om en vond opplevelse. Det var da også lærerens væremåte som ble den utløsende årsaken til at han valgte bort videregående skolegang.

”Lina” og ”Rikke” forteller om en start på grunnkurset preget av trivsel og lærer-elevrelasjoner som de er overveiende tilfreds med. Forholdet til norsklæreren ble imidlertid ganske raskt anstrengt. Begge fremhever hennes nedlatende behandling av en muslimsk jente i en time som årsak til at lærerens forhold til klassen ødelegges. Elevene reagerte solidarisk med eleven som ble lite respektfullt behandlet, og det ble satt av tid til en samtale. ”Lina” opplevde at elevene med sitt syn ikke blir tatt seriøst

og lyttet til. Og da norsklæreren ikke evnet å gå inn i en dialog med elevene, ble denne lærer- elevrelasjonen ødelagt.

I "Linus" fortelling fremgår det også at lærere har omtalt elever negativt i klassen i deres fravær. Denne form for krenkende behandling av medelever reageres det skarpt på blant elevene:

"...de fortalte hvor mye fravær hun hadde og at hun snart burde klare å gå på skolen ordentlig. Og hun har jo psykiske problemer sånn ellers. Det visste lærerne godt om. Og hun også slutta. Hun slutta en måned før meg. De satt og fortalte om hennes psyke".

Det tar tid å bygge opp et tillitsforhold mellom lærer og elev, men det kan raskt ødelegges. Nordahl m.fl. (2005) viser til Skjervheim som omtaler tillit som noe en ikke kan kreve, men noe en får. Dette innebærer at det er avgjørende for relasjonen til andre mennesker hvordan en selv fremstår. Det er nødvendig å gi uttrykk for at det en gjorde var beklagelig og samtidig be om tilgivelse når lærere gjør feil (Nordahl & Sørli m.fl. 2005). Lærers bruk av maktstrategier ved å bagatellisere medelevers reaksjoner på åpenbar krenkelse, er neppe forenlig med lærerprofesjonalitet. "Rikke" beskriver det ødelagte tillitsforholdet slik:

"Det er ikke de lærerne jeg ville snakket med om det hadde vært noe. Jeg opplevde at jeg ikke hadde noe jeg ville snakke med de lærerne om, for de var så useriøse liksom".

På denne studieretningen er det åpenbart en opphopning av problemer i elevkullet, og det fortelles om et høyt antall bortvalgselever, både ved skolestart, men også utover i første termin. Slik de to informantene beretter, medførte dette at to klasser ble besluttet sammenslått. Det organisatoriske grepet som ledelsen der foretok, skjedde på en måte som de to informantene opplevde som ødeleggende for elevmiljøet i klassen. Elevene forsøkte å legge frem sitt syn, men ble ikke lyttet til. "Rikke", påpeker at det rasjonelt sett måtte finnes andre mulige løsninger der en søkte å imøtekomme elevenes behov:

”...og det var ingen av elevene som hadde lyst il å slå seg sammen i det hele tatt. Men fortsatt skulle lærerne gjøre det, da. Men det som var så teit, var at når de slo sammen de to klassene, så var det to lærere i timen uansett. Så vi kunne jo vært fra hverandre. Etter det var alt bare dritt – i alle fall for de fleste elevene i den klassen jeg gikk i”.

Ogden (2005) henviser til Jamieson & Wikely og deres utviklingsmodell som er rettet mot det relasjonelle i skolen med vekt på motivasjon. De hevder at skolen må struktureres og organiseres i samsvar med den kontekst den befinner seg i. Det forutsetter blant annet å komme frem til gode forhandlingsløsninger der skolens, lærernes og elevenes behov og interesser ivaretas. En slik prosess kjennetegnes av aktiv forhandling og kompromissløsninger (Ogden 2005).

Disse to informantene skiller ikke mellom ledelsens ansvar og hva den enkelte lærer må bære ansvar for. En skal vel heller ikke forvente at elever har en slik oversikt. Men her kunne trolig mye vært vunnet både for lærere og elever ved at ledelsen hadde gått i dialog med elevene og lyttet til deres syn og argumenter, slik at de kunne føle seg ivaretatt og opplevd å bli tatt på alvor. Det at elever ikke blir lyttet til, blir behandlet respektfullt og tatt på alvor, er et gjennomgangstema i ”Linus” og ”Rikkes” fortellinger.

”Og når det gjaldt hvordan vi hadde det: de ville ikke høre på oss i det hele tatt. Vi brukte tid på å skrive og si hvordan vi hadde det, men det hjalp jo ingenting. De hadde bestemt seg, og sånn skulle det være”.

Dette belyser kan hende en side ved bortvalget som ikke er så mye påaktet: når elever forlater skolearenaen og klassen, har dette samtidig konsekvenser for lærere og elever som blir tilbake. I min undersøkelse blir det tydeliggjort at bortvalget får store og negative konsekvenser for trivsel og for lærer- elevrelasjoner spesielt på denne studieretningen. Noe går forferdelig galt. Selv om noe åpenbart kan tilskrives reorganiseringen av klassene, er det i beretninger om lærer- elevrelasjonen, alvoret sitter. Mangel på kommunikasjon synes å være iøyenfallende. ”Lina” kommer stadig tilbake til dette, også i sin beretning om en vond opplevelse:

-”Å kommunisere med lærere – eller lærerne på Salg og Service. At de vil høre på det elevene sier. For det var det som gjorde alt så vanskelig. -”At de ikke lyttet?” -Ja, for det gjorde at vi bare ble på to forskjellige plan.

Begge er opptatt av det forringede læringsutbyttet og lærernes mangel på motivasjon og engasjement. ”Rikke” forteller om læringsutbytte:

”Du fikk ikke noe utbytte, du lærte ingenting, de var ikke så flinke til å lære bort. Det var ikke sånn at de brydde seg så mye om vi lærte noe eller ikke”.

”Lina” forteller at klassen konfronterte lærere med deres tydelig manglende engasjement i undervisningen og elevene:

”Det er jo forskjell på lærere. To av fem brydde seg. Vi spurte de tre: Bryr dere dere om å lære bort noe? Er dere interessert i å lære bort til oss”?

Ogden (2005) peker på mulige konsekvenser av at klasser sammensatt av svakt presterende elever kommer dårlig ut. En mulig årsak er at mange lærere ikke finner det utfordrende å undervise svake, umotiverte eller støyende elever, og at dette kan føre til at negative forventninger og lave forventninger blir selvoppfyllende. De negative relasjoner til lærere og det destruktive læringsmiljøet ga ”Lina” helseplager, og relasjonen til familie og venner ble berørt.

”Men grunnen til at jeg sluttet var at jeg fikk problemer med meg selv, med søvn, med altfor mye tanker. Alt gikk – jeg gikk og tenkte på skole hele tida. Mamma sa det jo også til meg: fra oktober og hver dag jeg kom hjem, så bare slengte jeg veska bortover gangen og trampa opp trappa og ropte: Faen, jeg hater skolen! Og jeg hadde aldri vært sånn før, og hun lurte på om det var noe alvorlig galt”.

”For mamma la merke til at jeg bare satt inne, jeg sa ikke noe, jeg gjorde ikke noe, jeg var bare sur. Og mange av vennene mine sa at jeg hadde perioder jeg ikke var til å snakke til, jeg var bare sur”.

Det fremgår av begge informantenes beretninger at lærere tok initiativ til samtaler i klassen. Slik de opplevde det, var disse samtalene ikke egnet til å betegnes som kommunikasjon. Informantene opplevde disse som mer enveiskommunikasjon der

skolens og læreres syn skulle fremlegges, og elevene skulle forstå. Relasjonen mellom elev og lærer er asymmetrisk i den forstand at læreren i kraft av sin profesjon forutsettes å bære ansvar for relasjonen. Men relasjonen er symmetrisk i den forstand at både lærerens og elevens virkelighetsoppfatning gjelder og har lik verdi.

Damsgaard (2007) sier at måten vi snakker med hverandre på, er avgjørende i en relasjon. Hun viser også til Kokkersvold og Mjelve som sier at hvordan vi forholder oss til hverandre, handler ikke bare om kvaliteten på relasjonen, men om det vil være en relasjon eller ikke (Damsgaard 2007).

”Lina” vender stadig tilbake til det leie ved ikke å bli respektfullt behandlet. Hun prøver å få en samtale med kontaktlærer for å fortelle at det går ut over den generelle allmenntilstanden hennes.

”Han bare lo av meg. Det var jo ikke sånn, og det var bare fordi jeg ikke gadd å være på skolen”.

Om relasjonen mellom kontaktlærer og elevene i klassen, sier hun:

”For han hadde jo ikke kontakt med noen av elevene”.

Det fremgår av begge informantenes beretninger at en rekke elever ved skolen hadde rusproblemer. Dette gjaldt også bortvalgselever. Slik de opplevde det, ble lærere overfokuset på rus slik at det ble kastet mistanke på enkeltelever som derigjennom følte seg krenket og mistenkeliggjort. Dette skjedde med ”Rikke”. Hun fortalte på mitt spørsmål om lærere hadde individuelle samtaler med elevene, at dette gjaldt bare for noen elever der formålet med samtalen var å avdekke rusmisbruk. Dette ble samtaler som bar mer preg av milde forhør enn av likeverdige samtaler der det relasjonelle og elevens ve og vel var i fokus.

Det er forståelig at elever opplever slike konfrontasjoner som urettferdige og krenkende. Når tillitsforholdet skades, vanskeliggjør det etablering av en god relasjon mellom lærer og elev. Forholdet mellom elever og lærere kan utsettes for belastninger ved at skolen mangler mulighet til å sette grenser for hva den kan håndtere på en profesjonell måte. Dale & Wærness påpeker at i formuleringen ”en inkluderende

videregående opplæring” er det *læring* som er det overordnede begrepet. Det er innenfor en opplæringskontekst det kan kreves og forventes inkludering. De peker videre på at det er grenser mellom det ansvar skolen med læring som samfunnsoppgave har, og det ansvar som både legalt og faglig påhviler barnevern og psykiatri (BUP) (Dale & Wærness 2006).

6.5 Fravær som innledning til bortvalg

I utgangspunktet hadde jeg forventet at elevers fravær måtte ses i lys av fagvansker og grad av mestring. Analyse av datamaterialet viser imidlertid at fravær hos flere av informantene har nær sammenheng med det relasjonelle. Jeg har valgt å drøfte informantene enkeltvis fordi deres fravær er symptom på ulike årsaksforhold.

”Bendik” hadde et ubetydelig fravær på grunnkurset. Her bygges det både på hans uttalelser og på hva som kan dokumenteres. Det er tidligere i denne oppgaven redegjort for meningsløse oppgaver han ble pålagt på VK1 og lærers krenkende behandling, noe som tilsammen ble den utløsende årsak til fravær og bortvalg. I tillegg ble hjemmet hans oppløst like etter skolestart. Sorg i privatlivet og krenkelse på skolen påvirket motivasjon for skolegang, og så brøt det hele sammen for han uten at noen visste eller spurte eller i det minste undret seg. På mitt spørsmål om han hadde samtale med rådgiver, svarer han at han ikke visste hvor rådgiver var å finne, og han hadde heller ikke snakket med han før bortvalget var et faktum:

”Nei, jeg har aldri sett han. Jeg har vært og snakka med han da jeg slutta. Det eneste han sa var at enten får du fortsette eller så får du slutte. Ikke noe hjelp å få”.

For denne eleven kunne mye sett annerledes ut dersom noen hadde gitt han tid og anledning til å sette ord på hvordan hans verden så ut akkurat da. Det kunne mildnet smerten og gjort tapskontoen mindre. Selv sier han at han nok kunne ha tenkt seg en ordning med mest praksis og noe teori som alternativ. En slik mulighet ble ikke forelagt han. Fraværet økte; stilt overfor et enten- eller, var bortvalget et faktum.

”Jannes” fravær synes å ha vært et vedvarende mønster gjennom hele grunnkurset. Hun begrunner dette med store personlige problemer utløst av familieoppløsning, og et destruktivt elevmiljø som det er redegjort for. Skolen blir da et sted hvor vanskene trigges. Hun kommenterer fraværet slik:

”Det var psykologtimer, og jeg var sliten – jeg orket ikke dra på skolen. Jeg kunne ikke brydd meg mindre noen ganger”.

Det blir da to årsaker hun oppgir til fravær og bortvalg: personlige vansker som gir fravær og mangel på motivasjon for læring og innsats, samt et destruktivt elevmiljø hun ikke makter å fortsette i.

Det er tidligere gjort rede for ”Linas” mistriivsel og tap av motivasjon på grunn av omorganisering av grunnkursklasser og negative lærer - elevrelasjoner. Da helseplager kom i tillegg, brøt det sammen for henne, og fraværet ble stort før det endte med bortvalg. Hun opplevde skolegangen som meningsløs og orket ikke mer. På mitt spørsmål om hun har hatt samtale med rådgiver i forbindelse med høyt fravær og hennes tydelige signaler på at dette ville kunne ende med et bortvalg, bemerker hun at rådgiver aldri hadde tid til samtale. Den eneste kontakt hun refererer til, er etter at bortvalget er et faktum:

” Han ringte meg bare, han. Så sa han at det var trist at du slutta på skolen. Etter det har jeg ikke hørt noe mer fra han”.

”Rikke”, som gikk på samme studieretning, gjennomførte grunnkurset med relativt lite fravær til tross for at skoletiden ikke var forbundet med trivsel og læring. Hun søkte og ble tatt opp som elev ved en annen videregående skole, men brøt av etter kort tid, hovedsakelig fordi hun følte seg faglig underlegen i forhold til den standard medelever representerte. Da hun så søkte om overføring til undersøkelsesskolen, fant hun seg ikke til rette, og bortvalget var et faktum etter få uker. Rådgiver innkalte henne til en sluttsamtale. På mitt spørsmål om det i samtalen ble spurt om årsaker til bortvalget, sier hun:

”Nei, de var ikke interessert i det. Nei, det virket ikke sånn. OK, slutter du? Da får du skrive under på papirene her.

Jeg husker jeg skrev under på noen papirer og skrev fra meg plassen og sånn, men jeg husker ikke om jeg ble spurt om noen årsaker til at jeg sluttet”

Vi reflekterte sammen over fravær og bortvalg i løpet av intervjuet, og jeg spurte henne om det å ha stabile skoleforhold rundt seg kunne endret noe. Til det svarer hun:

”Jeg tror jeg hadde fullført jeg også. Men jeg synes det var feil med videregående – det var for lett å bare skulke, og det var for lett å slutte. Alt ble tatt for lett på liksom, og det er veldig synd”.

For de to siste informantene kan deres fravær vanskelig knyttes til skolearenaen og det relasjonelle. ”Johan” hadde meget stort fravær på VK1 grunnet sykdom, noe som medførte at han ikke bestod i studieretningsfagene. Han viser for øvrig forsiktighet under intervjuet når det gjelder informasjon om sin opplevelse av skolearenaen. ”Eriks” skolehistorie fra 10. klasse og gjennom to år i videregående skole, er en historie om massivt fravær, få faglige prestasjoner og bortvalg. Han påtar seg selv ansvaret for fraværet, men synes å ha liten innsikt i hvorfor han gjentatte ganger ”går ut av feltet”. Hans fraværsmønster var vel etablert i grunnskolen, og mønsteret fortsatte i videregående skole. Basert på hans egne uttalelser om minimal faglig innsats gjennom ungdomsskolen, må en kunne forvente store faglige hull. Mangel på faglig mestring kan være en mulig årsaksforklaring til hans store fravær. Det er påvist sterk repeterbarhet i skoleprestasjoner fra grunnskolen og over i videregående skole (Markussen 2000, Grøgaard m.fl. 1999 i Markussen m.fl. 2006). En annen og mulig forklaring på hans avvikende atferd kan være vansker med å tilpasse seg skolens normer, verdier og krav. Jeg legger da Auberts definisjon til grunn: avvikende atferd er atferd som strider mot en norm som gjelder innenfor et system (Aubert 1981 i Markussen 2006:61). En annen og alternativ forklaring kan være psykososiale vansker som han ikke er seg bevisst. Han fyller de fleste kriteriene på en typisk bortvalgselev, og må kunne karakteriseres som en høyrisikoelev allerede før han startet. ”Erik” har neppe behov for flere forsøk på et ordinært kurs; han burde heller hjelpes til bevisstgjøring og realisme med sikte på et meningsfullt alternativt løp basert på arbeid i kombinasjon med noe teori. En god start ville kunne være det Damsgaard (2007) benevner som den viktige og noen ganger vanskelige samtalen.

7. Avsluttende refleksjoner

Gjennom problemstillingen for denne oppgaven har jeg ønsket å undersøke hvorfor elever avbryter sin videregående skolegang ved å la 6 informanter selv fortelle sin historie og slik rette oppmerksomheten mot deres opplevde vikelighet. I hvilken grad kan forhold knyttet til deres skolehverdag forklare bortvalget?

Mine informanters beretninger er forskjellige. De har hver sin skolehistorie å fortelle som ikke er brolagt med seirer. Årsakene til bortvalget er for flere av dem sammensatte, men alle peker på en utløsende årsak. For fire av informantene er den knyttet til deres opplevde skolehverdag. For disse fire har årsaken sammenheng med det relasjonelle; tre oppgir negative lærer-elev-relasjoner som direkte bortvalgsgrunn. Den fjerde søkte seg bort fra et destruktivt elevmiljø.

Jeg velger å knytte mine refleksjoner til begrepene *rett* og *blikk på den enkelte*. Elevens rett til videregående opplæring handler ikke utelukkende om rett til elevplass, men skal retten fremstå som et gode, må den ses i sammenheng med elevens rett til skolelivskvalitet. Det innebærer rett til å få tilrettelagt sin opplæring slik at en opplever vekst og faglig fremgang og mening. Retten til et meningsfylt skoleliv innebærer også retten til å bli respektfullt behandlet. Videre innebærer det rett til et kvalitativt godt klassemiljø. Min undersøkelse viser at elever har opplevd permanente segregerte klasser både som devaluerende og stigmatiserende. Deres beretninger gir et bilde av et forringet faglig og sosialt miljø.

Dersom *blikk på den enkelte* skal være en realitet og mer enn retorikk, betyr det at grunnskolen i langt større grad må legge til rette for individuell veiledning og bevisstgjøring. Videre innebærer det at kunnskap om den enkelte elev og elevens vansker må tilflytte videregående skole. Dette må primært være grunnskolens ansvar. Min undersøkelse kan tyde på at elever som ikke har et dokumentert behov for tilrette-legging, kan havne i en blindsoner der deres behov ikke i tilstrekkelig grad blir ivaretatt i videregående skole.

Tyngden i mitt materiale ligger i informantens opplevelser av negative lærer – elev-relasjoner. *Blikk på den enkelte* handler først og fremst om lærerens vilje og evne til å etablere en god relasjon til den enkelte elev, å la den enkelte få oppleve at en betyr noe, blir lyttet til og tatt på alvor. Det innebærer videre at elever blir behandlet respektfullt og uten krenkelser. Det er vanskelig å se at læreren kan stå i en hjelpende relasjon til den enkelte elev dersom en ikke investerer i dialogen og blir kjent med eleven. Av mine informanter som oppgir negative lærer – elev – relasjoner som utløsende bortvalgsgrunn, ønsker ingen å returnere til undersøkesskolen. To må betraktes som sluttere, den tredje søker en annen videregående skole. I dette ligger det et alvor. Fra enkelte informanters perspektiv fremstår bortvalget som et rasjonelt valg. Når skolen ikke er en arena der en blir sett eller savnet ved fravær, der en ikke får uttelling faglig og sosialt eller opplever krenkelser, er det forståelig at eleven vender skolen ryggen selv om alternativene ikke fremstår som forlokkende.

Det har også vært en kilde til undring når jeg gjennom mine informanters beretninger har erfart at jevnlig elevsamtaler ikke synes å være innarbeidet både for å ivareta kontakten mellom lærer og elev og som bortvalgsforebyggende tiltak. Bygget på deres fortellinger har heller ingen tatt initiativ overfor dem til en avsluttende samtale der de kunne fremlegge årsakene til bortvalget. For skolen går verdifull kunnskap tapt som den bare kan få gjennom elevperspektivet. Det ville også gitt den enkelte en verdig sorti å få sette ord på opplevelser og erfaringer. På den måten ville skolen signalisere at den enkelte elev var betydningsfull.

Jeg velger å avslutte denne masteroppgaven med den danske teologen og filosofen K. E. Løgstrups ord om menneskemøter:

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd...hva det er af den andens liv, man har i sin hånd og som er udleveret een, kan være uhyre forskelligt. Det rækker fra den flygtigste stemning hos den anden til hans hele skæbne”
(Skau 2005:77-78).

Kildeliste

- Berger, Anne-Harriet (2000): *Som elevene ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Birkemo, Asbjørn (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2006): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2007): *Når hver time teller*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Egan, Gerard (2002): *"Den kompetente vejleder"*. København: Rådet for Uddannelses- og erhvervsvejledning.
- Fog, Jette (1999): *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, Ivar (1995): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøgaard, Jens B. (1997c): *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser. Del I: I Frihetens rike*. Dr.gradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo.
- Hagtvedt, Bente E., Liv Lassen m.fl. (1996): "Elever med marginale lese-og skrivevansker på ungdomstrinnet" I: *Spesialpedagogikk* nr. 3/1996 s.26-45.
- Haug, Peder (2003): *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Havn, Vidar, Trond Buland m.fl. (2007): *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole-og utdanningsforskning.
- Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005): *Ungdom i endring Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hernes, Gudmund (1974): "Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?" Særtrykk fra *"I forskningens lys"* Utgitt ved Norsk almenvitenskapelig forskningsråds 25-års jubileum 1974.
- Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (1997): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

-
- Juul, Jesper, Helle Jensen (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Krange, Olve (2004): *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. Rapport 4/2004. Oslo: NOVA.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, Liv M. (2002): *"Rådgivning. Kunsten å hjelpe"*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lunde, Olav (2006): "Fra matematikkvansker til matematikkmeistring" I: *Spesialpedagogikk nr. 4/2006 (s. 4-7)*.
- Lunde, Olav, Kari Hole og Andreas Hansen: (1999): *Lærevansker i norsk og matematikk*. Monografi nr. 24. PP-tjenestens materiellservice.
- Markussen, Eifred (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?. Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Fafo.
- Markussen, Eifred (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: NIFU.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe. *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP, 2006. (Rapport 3/2006).
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéer.
- Nordahl, Thomas m.fl.(2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Ogden, Terje (2005): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer (2006). Øystein Stette (red). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Overland, Terje (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, Astrid (2004): "Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner?" I: *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Bjorvand, Agnes-Margrethe, Elise Seip Tønnesen (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, Odd Harald & Hanssen, Per-Halvard (2006): *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Santa, Carol Ph.D. & Liv Engen (1996): *Lær å lære. Prosjekt CRISS. CReating Independence through Student-owned Strategies*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Sjøvoll, Jarle (2001) "Matematikkvansker. Overgangen grunnskole til videregående skole" I: *Spesialpedagogikk* nr. 3/2001 s. 33-41.
- Skau, Greta Marie (2005): *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sissel (2007): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M. (2004): "Prestasjonsorientering hindrer inkludering" I: *Spesialpedagogikk* nr. 4/2004 s. 22-27.
- Skaalvik, Einar M., Ingrid Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Skaalvik, Einar M., Sissel Skaalvik (2005): "Faglig selvoppfatning predikerer læring" I: *Spesialpedagogikk* nr. 9/ 2005 s. 8-19.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Det Kongelige Utdannings-og Forskningsdepartement.
- Tangen Reidun (2003). "Skolelivskår og elevkår – elevers egne erfaringer i møtet med den videregående skole". I (2001): *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring & Reidun Tangen (red.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal.
- Wormnæs, Odd (2005): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk" I: *Spesialpedagogikk. SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master: Kopisamling*. Oslo: Universitetet.

Vedlegg

- Vedlegg 1
- Vedlegg 2
- Vedlegg 3
- Vedlegg 4
- Vedlegg 5
- Vedlegg 6
- Vedlegg 7
- Vedlegg 8
- Vedlegg 9
- Vedlegg 10

Rita Ekman

Fra: Berit Lødding [berit.lodding@NIFUSTEP.NO]**Sendt:** 13. november 2006 10:36**Til:** Rita Ekman**Emne:** helt i orden

Hei.

Det er helt i orden at du bruker spørsmålene. Jeg har snakket med Eifred, og han sier akkurat det samme. Og Lykke til med arbeidet.

Beste hilsen
Berit

Berit Lødding

NIFU STEP
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf.: 22 59 51 07 / 22 59 51 00

Vedlegg 2

Intervjuguide

Informantens navn: _____

Født: _____

Kjønn: _____

Studieretning i videregående skole (GK): _____

VK1: _____

Tidligere skolegang

1. Hvilke fag likte du best på ungdomsskolen? Hvorfor likte du dette/disse fagene godt?
2. Hvilke fag trivdes du ikke så godt med? Hvorfor tror du ikke du trivdes så godt med disse fagene?
3. Hvor godt liker du å lese? Skrive?
4. Har du noen gang i løpet av barne- og ungdomsskolen fått hjelp med leseopplæringen? Har du noen gang deltatt på lesekurs? Fått tildelt PC?
5. Hvor godt leser du i dag? Strever du fremdeles med lesingen?
6. Hvor godt forstår du det du leser? Hvis det er vanskelig å forstå det du leser - hva gjør du for å få med deg de skolefagene som krever lesing?
7. Hva leser du utenom leksene?
8. Hvor godt likte du matematikkfaget på ungdomsskolen?
9. Mange elever sier at de likte matematikk på barneskolen, men ikke på ungdomsskolen. Hvordan stemmer dette for deg? Hvis det stemmer: Når mener du faget begynte å bli vanskelig for deg (klassetrinn)?
10. Fikk du noen gang spesialundervisning men du gikk på barne- og ungdomsskolen? Hvis ja: i hvilke fag var det?
11. Hva slags karakterer fikk du på ungdomsskolen? Hvis dårlige: i hvilke fag? Hva tror du det skyldtes?
12. Var du fritatt for karaktervurdering i noen fag?
13. Hvordan arbeidet du med lekser på ungdomsskolen? Hvor mye tid brukte du på lekser hver dag?
14. Hvem kunne du be om hjelp med leksene hvis det var noe du ikke skjønte?

Trivsel i grunnskolen

1. Hvor godt trivdes du på ungdomsskolen?
2. Hvor trivdes du best – i timene – ute i friminuttene?
3. Hvor godt trivdes du med lærerne dine? Hva tror du det kom av?
4. Hvem var du mest sammen med på skolen? Klassekameratene – elever fra andre klasser på samme trinn – eldre elever – yngre elever?

Fravær i grunnskolen

1. Hvor mye fravær hadde du i ungdomsskolen?
2. Skyldtes fraværet sykdom?
3. Hvor mye av fraværet skyldtes skulking? Hvis skulking – hva mener du det skyldtes? Hvem tok tak i det? Hvordan stilte foreldrene dine seg til det?

Rådgivning/ informasjon om videregående opplæring

1. Våren i 9. klasse hospiterte du i 2 dager på en valgt studieretning ved Thor Heyerdahl videregående skole. Hva slags utbytte hadde du av de 2 dagene? Hva hadde det å si for ditt senere valg av studieretning?
2. På den oversikten du har (deles ut) står det oppført en rekke tiltak som vanligvis gjennomføres i løpet av 10. skoleår for å forberede elevene og gjøre dem i stand til å foreta valg av studieretning. Hva har du vært med på ved din ungdomsskole?
3. Hvilke av tiltakene synes du var viktige for deg? Var det noe som var viktigere enn noe annet?
4. Hvem gav deg informasjon om videregående skole? (rådgiver, kontaktlærer, rådgiver fra videregående skole, foreldre, venner)
5. I hvilken grad brukte du utdelte hefter, brosjyrer eller søkte informasjon fra internett?
6. Hva synes du om den informasjonen du den gang fikk om videregående skole? Var den tilstrekkelig? Var det noe du savnet?
7. Fikk du noen gang personlig veiledning av rådgiver? Ba du selv noen gang om en slik veiledning?
8. Hva betød mest? (lese, høre, snakke med andre, oppleve, få personlige råd)
9. Var det noe du savnet? Hva var det eventuelt for mye av – for lite av?
10. Var du noen gang utplassert i arbeidslivet som en del av opplæringen din?
11. Hvordan burde informasjonen om og forberedelsen til videregående skole være hvis du skulle gi et godt råd i dag?

12. Hva var det som var avgjørende for deg da du valgte studieretning?
13. Hvor lenge hadde du tenkt på dette? Ble valget foretatt like før du skulle søke?
14. I hvilken grad var det viktig for deg hva venner sa?
15. I hvilken grad snakket du med foreldrene dine om valget?
16. I hvilken grad var det viktig hva de mente?

Valg av studieretning (GK)

1. Hva ville du helst gjort da du var ferdig med 10. klasse?
2. Hvilken studieretning var førsteønsket ditt? Kom du inn på førsteønsket ditt?
3. Hvorfor ville du gjerne begynne på denne studieretningen? (evner, interesser, planer om utdanning, venners valg, venners råd)
4. Hva tenkte du om innholdet i denne studieretningen? Undersøkte du noe på forhånd?
5. Hvilke forventninger hadde du da du startet opp på denne studieretningen? Stemte forventningene dine med virkeligheten? Hvis det ikke stemte – hva var annerledes enn du hadde tenkt på forhånd?
6. Hva hadde du forestilt deg?
7. Hva gledet du deg til?
8. Hva gruet du deg til?
9. Hvilke planer hadde du da du startet opp i videregående skole mht utdanning, kompetanse og senere jobb? (fag-/svennebrev – allmennfaglig påbygging)
10. I hvilken grad trengte du tilrettelegging i videregående opplæring for å mestre fagene?
11. Ble videregående skole gjort oppmerksom på at du trengte hjelp for å klare kravene? Fikk du hjelp av rådgiver på ungdomsskolen til å søke om tilrettelegging (Blått skjema)?
12. Søkte du om inntak på vanlig måte eller søkte du om inntak med fortrinn (gult skjema)?

Faglig mestring i videregående skole

1. Hvilke fag trivdes du med / mestret du da du begynte i videregående skole?
2. Hva mener du det kom av?
3. Hvilke fag strevet du med da du begynte på videregående?
4. Strevet du med de samme fagene på ungdomsskolen også?
5. I hvilken grad fikk du tilpasning og tilrettelegging på videregående skole?
6. Hvordan prøvde lærerne å hjelpe deg?

7. Gikk det an å løse arbeidsoppgavene og stå på prøvene eller var kravene for høye?
8. Hvordan vil du beskrive din egen innsats på videregående skole (innsats i timene, lekser, karakterer, fravær)? Har den vært lik hele tiden eller har den forandret seg etter hvert? Forskjell på 1. og 2. året?
9. Hvordan var lærernes innsats? Klarte de å motivere?
10. Kan du fortelle litt om hvordan opplæringen foregikk:
Kan du beskrive en vanlig time i norsk, matematikk, naturfag?
Hvordan foregikk en vanlig time i studieretningsfag? Hvordan lærer du best (lytte, se, lese, gjøre)?
11. Hvor mye tid brukte du på lekser? Mer enn på ungdomsskolen?
12. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom elevene i klassene du har gått? Har det vært konkurranse mellom elevene i klassen? I hvilken grad har elevene hjulpet hverandre og samarbeidet?
13. Hvordan vil du beskrive utbyttet av den opplæringen du har fått på videregående?
Lærte du så mye som du kunne ha gjort? Hvorfor? Hvorfor ikke?
14. Er det noen forskjell på ditt utbytte av og innsats i den teoretiske og praktiske delen av opplæringen?
15. Dette skoleåret har du gått på VK1 før du sluttet. Hva vil du si om den informasjonen du fikk på GK før du søkte VK1?
16. Fikk du råd og handlet etter disse? Tok du valget selv uten at noen gav deg råd?

Det relasjonelle

1. Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet i klassen du har gått i på GK og VK1? (hyggelig, trygt, ustabilt, klikkete, hierarkisk)
2. Hvordan har samholdet mellom elevene vært?
3. Var elevene nokså likeverdige, eller var det klare ledere og elever som ble holdt utenfor?
4. Fikk du noen nye venner i klassen som du også var sammen med i fritiden?
5. Var det noen gang mobbing eller diskriminering i klassen eller på skolen? Vold og trusler?
6. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom elever og lærere slik du har opplevet det? Hvor god var kontakten/ tonen?
7. Fikk du inntrykk av at lærerne brydde seg om elevene og hvordan de hadde det?

8. Kan du si noe om lærernes stil eller væremåte overfor elevene? (respekt/ autoritet/kameratslig tone). Noen spesielle lærere det var lettere å få kontakt med?
9. Hvordan opplevet du deg selv som elev i den klassen du gikk 1. og 2. året?

Informantens egen beretning

1. Fortell om en *god opplevelse* fra videregående skole
2. Fortell om en *opplevelse eller en situasjon som du opplevde som vanskelig*

Det å slutte

1. I den studieretningen du gikk er det ganske mange som slutter. Kan du fortelle noe om hvordan du opplevde å gå på den studieretningen?
2. Var det mange som sluttet mens du gikk der?
3. Kjente du noen andre som sluttet? Mange av dem eller bare noen ganske få?
4. Snakket dere sammen som at dere kanskje ville slutte?
5. Hva tror du kan være årsaken(e) til at mange slutter på denne studieretningen?
6. Hva var hovedgrunnen til at du selv sluttet? Var det kanskje flere årsaker? Forhold i privatlivet ditt? Mestret du ikke kravene som ble stilt til deg? Hvilke krav eventuelt? Skyldtes det stort fravær?
7. Hva kunne ha hindret at du sluttet?
8. Kunne du ha fortsatt dersom det hadde blitt stilt mindre krav til deg og bedre tilrettelegging? Eventuelt mindre teori og mer praksis?
9. Drøftet du noen gang lærerkandidatordning med læreren din eller med rådgiver?
10. Hvem snakket du med før du sluttet? (foreldrene dine, lærer, rådgiver, venner)
11. Hva gjør du nå? (arbeid?)
12. Kan du fortelle om hva du har gjort i tiden etter at du sluttet og fram til i dag?
13. Hva tror du at du kommer til å gjøre fram til høsten 2007?
14. Og fra høsten 2007?
15. Hva tenker du om framtida nå? Hvilke planer har du?
16. Hvis du gikk i 10. klasse nå, og du visste hva du vet i dag, hva ville du aller helst ha valgt da?
17. Om 5 år – hvordan er livet ditt da?
18. Hva tenker du om det? Hva er spennende med det? Hvordan tror du det ville passe for deg?



Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vedlegg 3

Vår dato: 10.01.2007

Vår ref: 15894/GT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15894 *Bortvalg av videregående opplæring for elever fra ulike yrkesfaglige studieretninger ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. Mulige årsaker til bortvalget. En kvalitativ intervjuundersøkelse blant yrkesfaglige elever som begynte i videregående skole høsten 2004-2005*

Behandlingsansvarlig *Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Peer Møller Sørensen*
Student *Rita Ekman*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

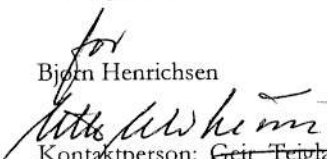
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 20.01.2008 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rita Ekman, Furuhogda 8, 3260 LARVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

15894

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende forutsatt at det revideres i tråd med ombudets kommentarer i e-post 07.01.2007. Det bes om at kopi av endelig informasjonsskriv oversendes ombudet.

Utvalget består av ungdom fra alderen 16 år og oppover. Personvernombudet vurderer at ungdommene selv kan samtykke til deltakelse på egne vegne, og anbefaler at foresatte i tillegg gis informasjon om studien.

Ved prosjektslutt 20.01.2008 skal datamaterialet anonymiseres ved at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres).



Oppfølgings- og pp-tjenesten

Vår dato
13.03.2007

Vår referanse
2007/00429-2

Vår saksbehandler
Ingvar Lona 99423991 / 33 34 42 39 /ingvarl@vfk.no

Deres dato

Deres referanse

Tidligere elever ved Thor Heyerdahl vgs.

Vedlegg 4

Elevundersøkelse

Rita Ekman har henvendt seg til Oppfølgings- og pp-tjenesten v/ undertegnede for å få hjelp til å finne frem til tidligere elever ved Thor Heyerdahl videregående skole som har avbrutt skolegangen.

Rita Ekman arbeider med en masteroppgave i spesialpedagogikk og skal i den forbindelse intervju avbruddselever fra 3 ulike studieretninger.

For å finne fram til elevene, har hun henvendt seg til oss. På hennes vegne skriver vi til deg.

Vi ber deg vennligst lese vedlagte informasjon og deretter kontakte Rita Ekman, tlf. 33 11 71 84, mob. 97097790 eller pr. e-post til rita.ekman@larvik.kommune.no.

Med hilsen
Oppfølgings- og pp-tjenesten

Ingvar Lona
leder

2 vedlegg

Postadresse
Oppfølgings- og pp-tjenesten

Svend Foyns gt 9
3126 TØNSBERG

E-postadresse
pp-tjenesten@vfk.no

Telefon
33 34 40 60

Telefaks
33 34 42 43

Bankkonto
7058.06.49260
Organisasjonsnr.
944025391

Vedlegg 5

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende mastergradsoppgaven.

Til daglig arbeider jeg som rådgiver i ungdomsskolen og som spesialpedagog i PP-tjenesten i Larvik kommune.

I min oppgave retter jeg søkelys på ulike årsaker til at elever i yrkesfaglige studieretninger velger bort videregående opplæring.

Jeg vil se nærmere på hvordan elevene opplevde de 3 årene på ungdomsskolen, hvordan de trivdes, hva slags informasjon de fikk om videregående skole før de søkte, i hvilken grad de fikk rådgivning, hvordan valg av studieretning foregikk, hvordan de har opplevd å være elev i videregående skole, i hvilken grad den videregående skolen tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring og årsaker til at elevene sluttet.

Det er av betydning for undersøkelsen at jeg får kjennskap til karakterer fra grunnskolen og fra videregående skole. I tillegg er det behov for oversikt over fravær for begge skoleslag.

For at jeg skal få nødvendig informasjon, er jeg avhengig av å snakke med elevene selv.

Jeg ønsker å intervju 6 elever fra 3 ulike yrkesfaglige studieretninger ved Thor Heyerdahl videregående skole.

Jeg vil bruke båndopptaker og gjøre notater mens vi snakker sammen.

Intervjuet vil vare 1 – 1 ½ time, og vi kan bli enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene blir anonymisert og opptakene blir slettet når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2007.

Ledelsen ved Thor Heyerdahl videregående skole er informert om at denne oppgaven blir skrevet.

Oppgaven kan bidra til å belyse årsaker til at elever i yrkesfaglige studieretninger slutter. Videre kan den bidra til at både ungdomsskolene og videregående skole legger forholdene til bedre til rette for at elever skal kunne gjennomføre videregående skolegang.

Dersom du kunne tenke deg å være med på intervjuet, er det fint om du underskriver den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Jeg vil så ta kontakt med deg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefon **33 11 71 84** eller mob. **970 97790**.

Du kan også sende en e-post til **rita.ekman@larvik.kommune.no**

Jeg har også laget et informasjonsskriv til foreldre/ foresatte om prosjektet slik at de er informert om hensikten med intervjuene og med studien.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Rita Ekman

Adresse:

Rita Ekman

Furuhøgda 8

3260 LARVIK

Vedlegg 6

Informasjonsskriv til foreldre/ foresatte

Undertegnede, Rita Ekman, er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo og arbeider nå med mastergradsoppgaven i spesialpedagogikk.

Som tema for min oppgave har jeg valgt å forske på ulike årsaker til at mange elever velger bort videregående opplæring. Dette gjelder særlig for elever ved ulike yrkesfaglige studieretninger.

Til daglig arbeider jeg som rådgiver ved Mellomhagen ungdomsskole og som spesialpedagog ved PP-tjenesten i Larvik. Det er særlig den lange erfaring fra skole og fra rådgiverarbeid som er årsak til at jeg valgte dette temaet for min oppgave.

Jeg er opptatt av at rådgiving overfor elever i grunnskolen skal bli bedre. Videre er jeg opptatt av at det skal gjøres gode og tilstrekkelige forberedelser ved overgang til videregående skole.

Dette arbeidet er både grunnskolens og den videregående skoles ansvar.

Dette er også vektlagt i den nye læreplanen – Kunnskapsløftet.

For å få belyst hvorfor elever velger bort videregående opplæring, er jeg avhengig av å få informasjon fra elever som har opplevd dette.

Jeg vil i min undersøkelse konsentrere meg om bortvalgselever fra 3 ulike yrkesfaglige studieretninger ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik.

Jeg har valgt å bruke intervju som metode for å finne fram til ulike årsaker til at elever har sluttet og valgt bort videregående opplæring – noen for en tid, andre kanskje for godt.

Til dette har jeg utarbeidet en intervjuguide som er meldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Utvalget av elever vil bestå av ungdom fra 16 år og oppover. Personvernombudet har vurdert at ungdommene selv kan samtykke i deltakelsen på egne vegne, men anbefaler at foreldre/foresatte i tillegg gis informasjon om denne studien.

Fra mitt arbeid i skole og PP-tjenesten kjenner jeg også til betydningen av at tilstrekkelig og god informasjon blir gitt hjemmet.

Av hensyn til de spørsmål som jeg søker å få besvart, er det viktig for meg at jeg får kjennskap til karakterer og fravær i grunnskolen og i videregående skole.

Jeg vil bruke båndopptaker og gjøre notater under intervjuet.

Det er frivillig å være med, og den enkelte har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dette skjer, vil alle innsamlede data om denne personen bli slettet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene blir anonymisert og opptakene blir slettet når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2007.

Ledelsen ved Thor Heyerdahl videregående skole er informert om at denne undersøkelsen blir gjennomført og at denne oppgaven blir skrevet.

Dersom foreldre/ foresatte skulle ha spørsmål, kan jeg kontaktes på telefon

33 12 71 84 (kveld)

930 97790 (mobil)

Larvik 27. januar 2007

Med vennlig hilsen

Rita Ekman

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjon om studien som vil kartlegge årsaker til at elever i videregående skole avbryter opplæringen.

Jeg gir med dette tillatelse til at det kan gis opplysninger om karakterer og fravær i ungdomsskolen og i videregående skole.

Med dette opplyser jeg at jeg ønsker å stille på intervju.

dato

navn

telefonnummer



Vår dato
09.07.2007

Vår referanse
2007/02108-2

Vår saksbehandler
Trine Gjersøe/33 34 41 97

Deres dato
27.06.2007

Deres referanse

Unntatt offentlighet §5a

Rita Ekmann
Furuhøgda 8
3260 LARVIK

Vedlegg 8

Forespørsel om opplysninger vedr. avbruddselever

Vi viser til ditt brev av 25/6-07 vedr. forespørsel om opplysninger vedr. elever som har avbrutt sin opplæring ved Thor Heyerdahl videregående skole.

Vedlagt følger opplysninger om de 6 informantene du har bedt om.

Med hilsen

Trine Gjersøe
Inntaksleder

Postadresse
Inntak og fagopplæring

Svend Foyns gt 9
3126 Tønsberg

E-postadresse
firmapost@vfk.no

Telefon
33 34 40 00

Telefaks
33 31 59 05

Bankkonto
7058.06.49260
Organisasjonsnr.
944025391

TEMAER I INTERVJUGUIDEN:

TIDLIGERE SKOLEGANG

TRIVSEL

FRAVÆR

INFORMASJON OM VIDEREGAENDE SKOLE /
RÅDGIVNING

VALG AV STUDIERETNING

FAGLIG MESTRING I VGS

DET RELASJONELLE

INFORMANTENS EGEN BERETNING

DET Å SLUTTE

5 KATEGORIER:

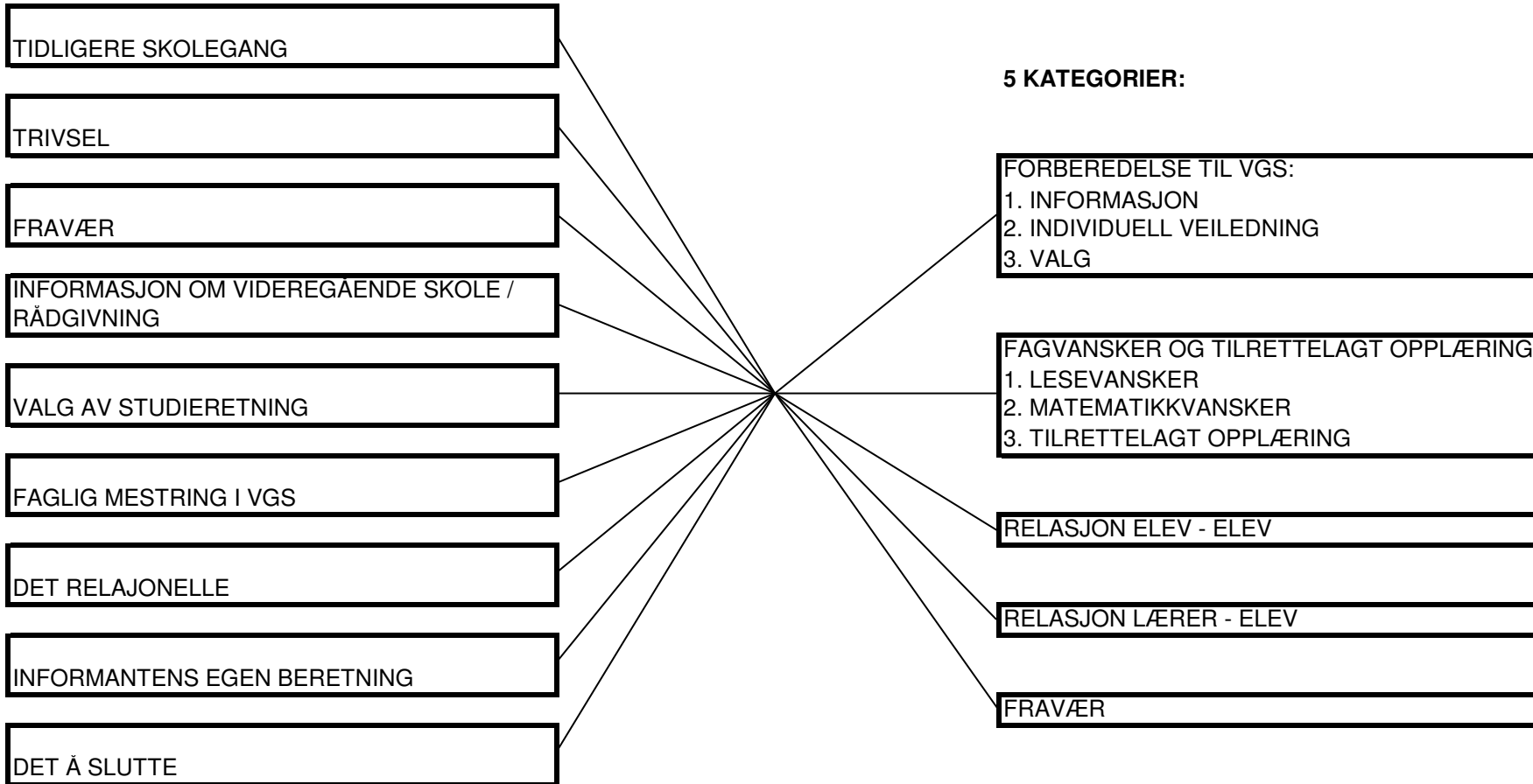
FORBEREDELSE TIL VGS:
1. INFORMASJON
2. INDIVIDUELL VEILEDNING
3. VALG

FAGVANSKER OG TILRETTELagt OPPLÆRING
1. LESEVANSKER
2. MATEMATIKKVANSKER
3. TILRETTELagt OPPLÆRING

RELASJON ELEV - ELEV

RELASJON LÆRER - ELEV

FRAVÆR



Matrise – skolelivskvalitet

	Tidsdimensjonen	Arbeidsdimensjonen	Kontroll over egen skolegang	Elev-elev-relasjonen	Lærer-elev-relasjonen	Årsaker til bortvalget	Oppsummering av funn mht årsaker til bortvalg
Kriterier	<ul style="list-style-type: none"> • Feilvalg & forventningsbrist • Mangelfull rådgivning og informasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidet oppleves meningsfylt • Grad av mestring/tilpasset opplæring • Tidligere og nåværende vansker 	<ul style="list-style-type: none"> • Mulighet til å påvirke eget skoleliv • Bli lyttet til og respektfullt behandlet • Fravær fortolket som å ta kontroll 	<ul style="list-style-type: none"> • Medelevers betydning kognitivt, sosialt og emosjonelt 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevens opplevelse av lærers væremåte • Klasseledelse • Relasjonens betydning for holdning til faget 		
Informant 1							
Informant 2							
Informant 3							
Informant 4							
Informant 5							
Informant 6							